

TAMPEREEN YLIOPISTO

**”Yritän olla ihmisenä näille ihmisille”
Opettajan ohjausorientaatio sosiaalisesti jännittäviä
opiskelijoita kohdattaessa**

Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
JENNI VOUTILAINEN
Syyskuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

JENNI VOUTILAINEN: ”Yritän olla ihmisenä näille ihmisille” Opettajan ohjausorientaatio sosiaalisesti jännittäviä opiskelijoita kohdattaessa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 83 sivua, 2 liitesivua

Syyskuu 2018

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää yliopiston tarjoamien jännittäville opiskelijoille tarkoitettujen kieli- ja viestintäopintojen opettajien ohjausorientaatioita. Tarkemmin selvitettiin, mistä osa-alueista heidän ohjausorientaationsa muodostuvat ja mitkä ovat yleisimmät ohjausorientaatiot jännittäviä opiskelijoita ohjattaessa. Lisäksi tutkimuksessa kartoitettiin keinoja huomioida sosiaalisesti jännittävä opiskelija yliopistoympäristössä. Jännittäville opiskelijoille on ryhdytty järjestämään erillisiä kursseja pakollisilla ruotsin ja englannin kielen sekä puheviestinnän kursseilla, koska niiden on huomattu aiheuttavan erityistä painetta ja jännitystä, minkä lisäksi ne voivat muodostua opintojen viivästyistä aiheuttaviksi pullonkauloiksi.

Tutkimusote oli laadullinen. Empiirinen aineisto kerättiin havainnoimalla kahta eri opettajaa, kumpaakin kahdella eri pienryhmäopetuskerralla, sekä haastattelemalla yhteensä viittä opettajaa. Sekä havainnoinnit, että yksilöhaastattelut suoritettiin keväällä 2017. Aineisto analysoitiin teemoittelun avulla ja tiivistettiin viiteen ohjausorientaation osa-alueeseen, ja kahteen keskeisimpään ohjausorientaatioon. Lisäksi aineiston ja teorian vuoropuhelun tuloksena koottiin yksilöön ja ympäristöön liittyviä keinoja huomioida jännittävä opiskelija.

Teoreettisen viitekehyksen ja tutkimusaineiston perusteella opettajan ohjausorientaatio muodostuu viidestä osa-alueesta: 1) ohjaajan käsitys jännittämisestä ilmiönä, 2) käytännössä tapahtuvat ohjauskeinot, 3) ohjaajan oma rooli jännittämisen lieventämisessä, 4) ohjaajan ja ohjattavan välinen vuorovaikutus sekä 5) ohjaajan toteuttama ohjausnäkemys. Kaksi yleisintä ohjausorientaatiota haastattelu- ja havainnointiaineistojen mukaan olivat jännittämisen lieventämiseen tähtäävä orientaatio sekä tukeva orientaatio. Kahdesta keskeisimmästä ohjausorientaatiosta jännittämisen lieventämiseen tähtäävä orientaatio liittyi käytännön tehtäviin, joilla opiskelijoita altistetaan rauhalliseen tahtiin jännittäville tilanteille. Tukeva orientaatio loi osaltaan pohjaa näille harjoituksille ja piti sisällään virheitä sallivan ilmapiirin, jossa opiskelijat voivat turvallisesti altistua jännittäville tilanteille.

Tutkimus lisää tietoa jännittämisestä ilmiönä ja esittelee keinoja huomioida jännittävä opiskelija käytännössä. Jännittämisestä ja siihen liittyvistä ilmiöistä tarvitaan vielä lisää tietoa ja tutkimusta, jotta se hyväksyttäisiin luonnolliseksi osaksi elämää ja jota ei tarvitsisi piilotella. Pahimmillaan jännittäminen voi johtaa esimerkiksi syrjäytymiseen, ja siksi se ei ole pelkästään yksilötason, vaan myös yhteiskuntatason ongelma. Erityisesti kasvatustieteellistä tutkimusta tarvitaan, jotta jännittäminen ei muodostuisi esteeksi opiskelujen aikana.

Avainsanat: sosiaalinen jännittäminen, vuorovaikutus, ohjaus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 JÄNNITTÄMISEN MONET KASVOT	7
2.1 JÄNNITTÄMINEN KÄSITTEENÄ	7
2.2 Aiempaa tutkimusta jännittämisestä	10
2.3 JÄNNITTÄMISEN ILMENEMINEN	13
2.4 SYITÄ JÄNNITTÄMISEEN	15
3 OHJAUS.....	18
3.1 OHJAUS KÄSITTEENÄ	18
3.2 OHJAUS VUOROVAIKUTUKSENA	19
3.3 SOSIAALISESTI JÄNNITTÄVÄN OPISKELIJAN KOHTAAMINEN	22
3.4 OHJAUSORIENTAATIO	26
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	29
4.1 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSONGELMA	29
4.2 TUTKIMUSKOHDDE	30
4.3 AINEISTON KERUU.....	31
4.3.1 Teemahaastattelu	31
4.3.2 Havainnointi	35
4.4 AINEISTON ANALYYSI	36
5 TULOKSET	39
5.1 OHJAUSORIENTAATION OSA-ALUEET	39
5.1.1 Käsitteys jännittämisestä ilmiönä	40
5.1.2 Käytännön ohjaustoiminta	42
5.1.3 Ohjaajan rooli jännittämisen lieventämisessä	46
5.1.4 Ohjaajan ja ohjattavan vuorovaikutus	48
5.1.5 Ohjausnäkemys	50
5.2 KAKSI KESKEISINTÄ ORIENTAATIOA	51
5.2.1 Jännittämisen lieventämiseen tähtäävä orientaatio	53
5.2.2 Tukeva orientaatio	56
5.3 JÄNNITTÄMISEN HUOMIOIMINEN YLIOPISTOSSA.....	57
5.3.1 Jännittämisen huomioiminen opiskelijan näkökulmasta	60
5.3.2 Jännittämisen huomioiminen yhteisön näkökulmasta	62
6 POHDINTAA	65
7 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS.....	72
LÄHTEET	75
LIITTEET	84

1 JOHDANTO

Lähes jokainen ihminen jännittää joskus. Jännittäminen auttaa ihmisiä valmistautumaan tärkeisiin tilanteisiin ja selviytymään niistä paremmin. Joillekin jännittäminen voi olla kuitenkin sellainen ongelma, joka hankaloittaa arkielämää. (Aavasto, Kaulio & Syrjälä 2008, 8). Yliopisto-opinnot ovat muuttuneet massaluennoista entistä aktiivisempaa osallistumista vaativiin vuorovaikutuksellisiin opetusmenetelmiin, koska opiskelijat nähdään tasavertaisina toimijoina uusien oppimiskäsitysten ansiosta (Almonkari & Koskimies 2006a, 6; Murtonen 2017, 140). Korkeakouluopiskelijoiden keskuudessa jännittäminen on toiseksi yleisin psyykinen ongelma heti stressin jälkeen (Martin 2015). Korkeakouluopiskelijoista 15—17 % toivoi saavansa apua jännittämisongelmiin (Kunttu, Pesonen & Saari 2016, 47). Vaarana on, että opiskelijat, jotka kokevat jännittämisen ongelmana, liittyy se sitten pelkästään puheesitysten pitoon tai mihin tahansa muuhun vuorovaikutustilanteeseen, saattavat jättää opintonsa kesken, tai ainakin ne saattavat hidastua, eli jännittämisestä muodostuu uhka opiskelukyvylle. (Kaukiainen & Tuominen 2017, 111; Martin 2017, 17; 63.) Voimakas jännittäminen heijastuu vuorovaikutustilanteisiin koulumaailmasta työelämään asti. Se vaikuttaa opiskelumenestykseen usein kielteisesti, minkä vuoksi myös työelämään siirtyminen voi olla hankalaa. Myös työelämässä eteneminen on usein hitaampaa tai työläämpää jännittämisen vuoksi. Jännittämisen vaikutukset ulottuvat myös vapaa-aikaan: se köyhdyttää herkästi sosiaalista elämää ja voi pahimmillaan johtaa syrjäytymiseen, yksinäisyyteen ja jopa varhaiseen eläköitymiseen. (Martin 2015.) Lisäksi jännittämisestä voi seurata yhteisöille niin kutsuttu demokratiavaje, jossa hiljaiset ihmiset eivät tule kuulluiksi, eivätkä siten saa sanomaansa perille ja pääse osaksi päätöksentekoa, vaan puheliaimmat ihmiset pitävät valtaa (Martin 2017, 65).

Tänä päivänä monessa paikassa, esimerkiksi työelämässä, rohkeus, ulospäin suuntautuneisuus ja halu olla esillä ovat arvostettuja ominaisuuksia, ilman että pohditaan, mihin kyseisiä ominaisuuksia todella tarvitaan. Nämä piirteet yhdistetään esimerkiksi hyvän työntekijän kuvaukseen, vaikka niillä ei olisi mitään tekemistä työtehtävien tekemisen kanssa.

Esiintymisvarmuutta arvostetaan sekä opiskelumaailmassa, että työelämässä. (Keltikangas-Järvinen 2015, 253; Almonkari & Koskimies 2006a, 7.) Keltikangas-Järvinen (2016, 60—61) kritisoi vahvasti jatkuvaa ulospäin suuntautuneisuuden ihannointia ja ujouden näkemistä kielteisenä piirteenä. Ihmisten erilaisten toimintatyylien ymmärtäminen on tärkeää, jos erilaisia ihmisiä ja heidän potentiaaliaan opiskelijoina ja myöhemmin työntekijöinä halutaan todella hyödyntää. Ujouden, arkuuden, hitaasti lämpenemisen ja yleisen sosiaalisen epämukavuuden haitallisuus ja aliarvostaminen johtunee pitkälti työelämän pätkittymisestä ja hektisyydestä. Näyttää siltä, että ujoudelle, jännittämiselle, arkuudelle tai muille samankaltaisille piirteille ei vain ole tilaa eikä aikaa tämän päivän pätkittyneessä, nopeatähtisessä ja tehokkuutta korostavassa työelämässä. (Tiirikainen 2016, 54.)

Onneksi opiskelijan ei tarvitse jäädä yksin, jos hän kokee tarvitsevänsä apua jännittämiseen tai vuorovaikutustilanteisiin liittyvän arkuuteen. Nykyään ajatellaan, että kommunikointiin ja vuorovaikutukseen liittyvät asiat ja ongelmat koskevat koko yhteisöä ja kaikkia osapuolia, eivät vain henkilöä itseään (Kalliola, Kurki, Salminen & Tamminen-Vesterbacka 2010, 133). Jännittämiseen liittyviä ongelmia voidaan vähentää kiinnittämällä huomiota opiskelijoiden itsensä lisäksi myös opettajien tietouteen jännittämisestä, heidän opetustyyliinsä sekä oppimistilanteiden ilmapiiriin. Jännittämisilmiön tunteminen auttaa opiskelijoita ja opettajia tunnistamaan tavallista voimakkaamman jännittämisen, joka tarvitsee jonkinlaista asiaan puuttumista, esimerkiksi jännittävälle opiskelijoille tarkoitettuja kursseja, joissa puheviestinnän opettaja ja psykologi yhdessä opiskelijoiden kanssa ratkovat jännittämiseen liittyviä mahdollisia ongelmia. (Almonkari & Koskimies 2006b, 90.) Myös kieli- ja viestintäopinnoissa järjestetään useissa yliopistoissa erillisiä opetus- suunnitelman mukaisia kursseja, joille jännittävät opiskelijat voivat hakeutua, ja joissa aihetta käsitellään ja vuorovaikutustilanteita harjoitellaan erilaisin heille sopivin harjoituksin. Tämän tutkimuksen päätarkoituksen ja punaisen langan tutkimuskysymysten taustalla tiivistää Keltikangas-Järvinen (2015, 235) todetessaan, että kun ihmisen temperamentti sopii ympäristön kanssa yhteen, eli kun ihminen otetaan huomioon kokonaisuutena ja sen pohjalta mietitään keinoja, joilla kehittää ihmistä esimerkiksi vuorovaikutuksen alueella, ihminen voi käyttää älyllistä kapasiteettiaan optimaalisesti, kun jatkuvat konfliktit ympäristön ja temperamentin yhteensopimattomuuden kanssa eivät vie hänen energiaansa. Vaikka Keltikangas-Järvinen puhui lähinnä temperamentista, näen saman pätevän myös jännittäviin opiskelijoihin, oli jännittämisen taustalla sitten temperamenttiin liittyvät syyt tai mikä tahansa muu syy. Kun

jännittämiseen ei kiinnitä koko ajan huomiota eikä se ole jatkuvasti läsnä oleva ongelma, voi ajan ja energian käyttää oman älyllisen kapasiteetin hyödyntämiseen esimerkiksi opiskelussa. Siksi on tärkeää etsiä keinoja, joilla jännittävä opiskelija voi toimia vuorovaikutustilanteissa hänelle sopivilla tavoilla.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on hahmotella ja eritellä jännittävälle opiskelijoille tarkoitettujen kieli- ja viestintäopintojen kurssien opettajien ohjausorientaatiota ja sen osa-alueita, eli sitä, mistä ohjausorientaatio muodostuu. Näiden kurssien opettajat ovat tärkeässä roolissa jännittämisen lieventämisessä ja näiden, joskus jopa valmistumisen esteiksi muodostuvien kurssien läpäisemisessä. Ohjauksen keinoista erityisesti sosiaalisella tuella on merkitystä opintoihin sitoutumisessa (Penttinen ja Falck 2007, 43). Opintoihin sitoutuminen kasvaa ja siten keskeyttäminen vähenee myös, kun opettajat ottavat huomioon opiskelijoiden erilaiset oppimistyyli, aiemmat kokemukset koulumaailmasta ja muut erityistarpeet (Thomas 2002, 439). Yksi opettajan tärkeimmistä taidoista ja koko ohjaustyön perusta on kyky kohdata erilaisia yksilöitä ja oppijoita (Kalliola ym. 2010, 12). Jännittävä opiskelija on saattanut käydä läpi paljon epäonnistumisia vuorovaikutustilanteissa, ja siksi ohjaajan olisi tärkeä pystyä kohtaamaan jännittävä opiskelija kokonaisuutena, jotta jännittämistä pystyisi lieventämään. Tutkimuksen toisena tarkoituksena on eritellä erilaisia tapoja ottaa jännittävät opiskelijat paremmin huomioon yliopistoissa opiskeluun liittyvissä asioissa.

Tässä tutkimuksessa puhutaan sosiaalisesta jännittämisestä, mutta turhan toiston vuoksi käytetään tästä eteenpäin sanaa jännittäminen ja jännittävät opiskelijat, sekä jännittämisryhmät. Teoreettinen viitekehys aloitetaan jännittämisilmiön tarkastelulla aluksi jännittämisen käsitteestä, josta siirrytään vireytymisen kautta jännittämisen ilmenemiseen ja sen syihin. Tämän jälkeen käsitellään ohjausta ja sen määritelmiä sekä ohjausorientaation käsitettä. Neljäs luku on tutkimuksen toteutusta käsittelevä luku, minkä jälkeen tarkastellaan tuloksia. Lopuksi tutkimuksesta tehdään yhteenvetoa ja pohditaan sen tuloksia ja merkitystä jatkotutkimusaiheineen. Viimeisenä tarkastellaan eettisiä kysymyksiä.

2 JÄNNITTÄMISEN MONET KASVOT

Tässä luvussa tarkastellaan ensiksi jännittämistä käsitteenä ja jännittämiseen liittyviä ulottuvuuksia. Sen jälkeen tarkastellaan joitakin aiempia tutkimuksia jännittävistä opiskelijoista ja listataan eri yliopistojen järjestämiä jännittävälle opiskelijoille tarkoitettuja kursseja. Seuraavaksi kartoitetaan jännittämisen ilmenemismuotoja ja tunteita joita se herättää, sekä sen syntymekanismia lähtien aiemmista kokemuksista persoonallisuuden piirteisiin. Lopuksi tarkastellaan jännittämistä mahdollisesti helpottavia keinoja.

2.1 Jännittäminen käsitteenä

Käytän termiä *jännittäminen* Almonkarin (2007, 32) tapaan. Hän käsittää jännittämisen kokemukselliseksi tilaksi vuorovaikutustilanteissa. Vuorovaikutustilanteisiin liittyvää jännittämistä on kuvattu useilla käsitteillä, riippuen esimerkiksi siitä, millaisissa tilanteissa jännittämistä esiintyy. Tässä tutkimuksessa jännittämistä käsitellään mihin tahansa pääosin opiskeluun liittyviin vuorovaikutuksiin liittyvänä kokemuksellisenä tilana. Käsitettä *sosiaalinen jännittäminen* Almonkari käyttää yläkäsitteenä niille lukuisille käsitteille, joita jännittämiseen liittyen on tutkimusten tuloksina muodostettu. Sosiaalinen jännittäminen voi esiintyä eri tilanteissa erilaisina tuntemuksina, jotka voivat näkyä ulospäin, tai joita ihminen itse tuntee sisällään. Tilanteet voivat olla sellaisia joissa ollaan vuorovaikutuksessa, tai vasta ennakoita sitä. Puhun Almonkarin (2007, 11) tavoin sosiaalisesta jännittämisestä ja lyhemmin *jännittävistä opiskelijoista*, en *jännittäjäopiskelijoista* koska se on liian leimaava sanonta, josta saa helposti sellaisen käsityksen, että ihmisessä ei ole muita ominaisuuksia tai piirteitä kuin jännittäminen. Jännittävälle opiskelijoille tarkoitetuista kieli- ja viestintäopintojen ryhmistä käytän nimitystä *jännittämisryhmät*.

Jännittämisen teoriaan keskeisesti liittyvä käsite viestintäaarkuus (*communication apprehension*) on peräisin 1970-luvulta. Se nähdään suulliseen viestintään liittyvänä ahdistuksena ja yksilön subjektiivisena pelkona oikeaa tai ennakoitua

vuorovaikutustilannetta kohtaan. (McCroskey 1977, 28.) Viestintäarkuus voidaan jakaa piirretyyppiseen, tilannekohtaiseen, vastaanottajaan liittyvään ja asiayhteyteen liittyvään arkuuteen. Piirretyyppinen viestintäarkuus on suhteellisen pysyvä persoonallisuuteen liittyvä piirre, jonka kuitenkin ajatellaan voivan lieventyä eri keinoin. Tilannekohtainen viestintäarkuus liittyy tilanteeseen ja paikkaan, jossa vuorovaikutus tapahtuu. Vastaanottajaan liittyvä arkuus vaihtelee sen mukaan, kuka esimerkiksi puhetta on kuuntelemassa, tai keskusteleeko ihminen esimiehensä vai ystävänsä kanssa. Siinä yhdistyvät persoonallisuuden piirteet ja tilannekohtaiset tekijät. Asiayhteyteen liittyvä arkuus vaihtelee sen mukaan, pitääkö ihminen puhetta vai keskusteleeko hän esimerkiksi pienryhmässä. Viestintäarkuus voi vaihdella korkeasta matalaan sen mukaan, onko ihmiselle hankalampaa esimerkiksi puheen pitäminen vai pienryhmäkeskustelut. (McCroskey & Richmond 1987, 143—144.)

Jännittämisen ulottuvuuksia voidaan erotella ainakin kolme. Subjektiivinen kokemus on ulottuvuuksista merkityksellisin yksilön kannalta. Subjektiivinen kokemus koostuu jännityksen tunteesta sekä ahdistavista ajatuksista, jotka liittyvät käsillä olevaan vuorovaikutustilanteeseen. Toinen ulottuvuus muodostuu fysiologisesta vireytymisestä, joka tapahtuu, kun autonomisen hermoston toiminta kiihtyy. (Pörhölä 2006, 19.) Autonomisen hermoston toiminnan kiihtymisellä on vahva perusta evoluutiossa. Bracha, Ralston, Matsukawa, Williams ja Bracha (2004, 449) viittaavat Walter Cannonin 1920-luvulla kehittämään termiin ”taistele tai pakene” (*fight or flight*). Sillä viitataan siihen, miten ihminen reagoi stressiin ja uhkaaviin tilanteisiin. He ehdottavat termiin lisäyksiä niin, että se sisältäisi sanat lamaannu, pakene, taistele tai pelkää (*freeze, flight, fight or fright*). Heidän mukaansa ihminen reagoi stressiin useammillakin tavoilla kuin vain menemällä kohti uhkaavia tilanteita tai pakenemalla niitä. Vireytyminen auttaa yksilöä valmistautumaan tulossa olevaan vuorovaikutustilanteeseen. Vireytymisen luonteeseen vaikuttaa yksilön tulkinta tilanteesta ja sen vaatimuksista. Toisaalta yksilö ei aina tiedosta omaa tiedostettua reaktiotaan tilanteeseen, vaan tulkinta voi tapahtua myös tiedostamatta, jolloin oman vireytymisen voi huomata edellä mainituista fyysisistä merkeistä. Vireytymisen piirteet liittyvät myös jännittämisen kolmanteen ulottuvuuteen, johon kuuluvat käyttäytymisessä selkeästi ulospäin näkyvät tai kuuluvat vireytymisen piirteet, kuten esimerkiksi käsien tärinä. Kaikki nämä kolme ulottuvuutta ovat yhteydessä toisiinsa. (Pörhölä 2006, 19—20.) Osa ihmisistä on erityisherkkiä, jolloin hermosto toimii nopeammin kuin muilla, ja siksi reaktiot ärsykkeisiin ja

vireytyminen on voimakkaampaa. Tilanne tulkitaan ahdistavaksi tai mukavaksi sen mukaan, miten ihminen käsittelee adrenaliinipiikin. Parhaimmillaan adrenaliini toimii suorituksen parantajana, pahimmillaan haittaa sitä. (Tiirikainen 2016, 18.)

Jännittämisen voimakkuuteen ja siihen liittyviin tunteisiin vaikuttavat muun muassa aikaisemmat esiintymiskokemukset. Esiintymiskokemusten muodostuminen alkaa tilanneorientaatiosta. Tilanneorientaatio taas koostuu yksilön persoonallisista ominaisuuksista, aiemmista kokemuksista sekä informaatiosta edessä olevasta puhetilanteesta. Tilanneorientaation avulla puhuja pystyy orientoitumaan edessä olevaan tilanteeseen, sekä asettamaan myönteisiä tai kielteisiä, korkeita tai matalia tulosodotuksia itselleen. Tilanneorientaatio määrittää myös elimistön vireystilaa. Vireytyminen on sitä voimakkaampaa, mitä vaativampaan tehtävään orientoitutaan. Vaativuuteen taas vaikuttavat tulosodotukset: kielteiset tulosodotukset tekevät tehtävästä vaativamman kuin myönteiset. Puhuja voi nähdä viestintätilanteen myönteisenä haasteena tai päinvastoin kielteisenä uhkana. (Pörhölä 2006, 21—22.) Vadénin (2009, 29—30) mukaan esiintymisen jännittäminen onkin pohjimmiltaan tapa kokea tietynlainen viestintätilanne. Jännittäminen voi vireyttää myönteisesti tai kielteisesti. Myönteisesti ajateltuna jännittäminen auttaa esimerkiksi esiintyjää pitämään esityksensä tason yllä ja kehittää itseään esiintyjänä. Jännittäminen voi kuitenkin muodostua myös esiintymistä häiritseväksi ja vaikeuttavaksi asiaksi, jopa pelon tunteisiin asti. Vadénin mielestä koulumaailmassa ei ole edetty kovin suuria askeleita jännittämisen huomioinnissa, vaikka pikkuhiljaa esiintymistaitojen kasvattamiseen on alettu kiinnittää huomiota. Opiskelijat, jotka kokevat jännittämisen haittaavan opiskelujaan, jännittävät eri asioita ja ovat alkaneet jännittää eri tilanteita, eri aikoina menneisyydessä ja eri tavoin. Siksi myös jännittämisen käsittelylle ja sen helpottamiselle on monta erilaista keinoa. Martin (2015) erittelee jännittämisen syntyä perimän ja ympäristön avulla. Jännittämiseen voi liittyä synnynnäinen temperamenttityyppi, esimerkiksi ujous tai estyneisyys, mutta näitäkin perittyjä ominaisuuksia enemmän vaikuttaa ympäristön suhtautuminen näihin usein kielteiseksi miellettyihin piirteisiin. Myös autonomisen hermoston herkkä reagointi jännittäviin tilanteisiin voi aiheuttaa jännittämistä, ja se voi olla sekä perinnöllistä, että ympäristön mallin kautta opittua. Näiden kahden yleisen syyn lisäksi myös traumaattiset kokemukset sosiaalisista tilanteista voivat aiheuttaa jännittämistä.

2.2 Aiempaa tutkimusta jännittämisestä

Jännittämisen tutkimus on keskittynyt pitkälti siihen, mikä opiskelijoita jännittää ja miltä jännittäminen tuntuu. Tutkimusta opettajien suhtautumisesta jännittävään opiskelijaan ei ole vielä riittävästi. Myöskään jännittäville opiskelijoille tarkoitetuista ryhmistä ei ole kovin montaa tutkimusta, koska ne ovat vielä melko uusi kurssimuoto. Tämä tutkimus pyrkii osaltaan vastaamaan näihin kahteen aihepiiriin, joista tutkimusta vielä puuttuu.

Vuonna 2002 YTHS koordinoi hanketta, jossa tavoitteena oli ratkoa yliopisto-opiskelijoiden esiintymisjännitysongelmia. Resurssit tämän kaltaisen ongelman käsittelemiseen olivat niukat, joten haluttiin, että vähäisetkin resurssit kohdennetaan oikein. Turussa järjestettiin kaksi kurssia esiintymisjännittäjille. Kurssin ohjaajina toimi puheviestinnän kouluttaja yhdessä psykologin kanssa. Tulevaisuuden tavoitteena oli, että tällaisia jännittäjille tarkoitettuja YTHS:n ja yliopistojen yhteisiä ryhmiä saataisiin muillekin paikkakunnille. Hankkeen yhteydessä huomattiin, että eri alojen ammattilaiset, esimerkiksi YTHS:n asiantuntijat ja yliopistojen opettajat, eivät tunteneet hyvin toistensa menetelmiä jännittävien opiskelijoiden auttamisessa. (Almonkari & Koskimies 2006a, 6.)

Jännittämisen tutkimus on keskittynyt erityisesti psykologian, puheviestinnän ja lääketieteen aloille. Jännittämistä on tutkittu useista näkökulmista, lähtien sen luonteesta yksilön omana, subjektiivisena kokemuksena ja käyttäytymisessä näkyvinä ulkoisina muutoksina aina sen kognitiivisiin, behavioraalisiin ja fysiologisiin lähtökohtiin ja tekijöihin sekä pysyvän persoonallisuuspiirteen kaltaisena, että tilannekohtaisena tapana reagoina asioihin. Jännittämisen syiksi tutkimuksissa on tunnistettu etenkin arvioinnin kohteena olemisen tunne, sekä yksilön kokema taakka vastuusta vuorovaikutustilanteesta, kielteinen palaute, jota yleisö on antanut, kielteinen suhtautuminen esiintymiseen, käyttäytymismallien oppiminen sekä fysiologinen vireytyminen. Tämän lisäksi myös yksilöllisten ominaisuuksien, kuten temperamentin, on havaittu liittyvän jännittämiseen. (Pörhölä 2006, 19; Wrench, Brogan, McCroskey & Jowi 2008, 423.)

Jyväskylän yliopiston opiskelijoita tutkittiin opiskelun kuormittavuuden suhteen, ja tuloksista kävi ilmi, että muun muassa

” – esitelmien valmisteleminen ja pitäminen sekä seminaariesitelmien valmistelu ja pitäminen näyttävät kaikki olevan kuormittavia työmuotoja – kuormittavina pidetään myös työmuotoja, joissa joutuu ryhmän arvioinnin kohteeksi ja samalla esiintymään julkisesti.” (Kallio 2002, 35.)

Johtopäätöksissä todetaan, että samalla kun toiset opiskelijat nauttivat sosiaalisesta toiminnasta ja pitävät toiminnallista opetusta jokseenkin helppona työmuotoja ja tapana läpäistä kurssit, niin toisille jatkuva esilläolo aiheuttaa ahdistusta. Olisikin etsittävä keinoja muuttaa yliopiston opetuskäytännöt sellaisiksi, että ne ottaisivat huomioon kokonaisvaltaisemman pedagogisen käsityksen ihmisestä. (Kallio 2002, 35—36.) Samansuuntaisia tuloksia saatiin, kun toisessa tutkimuksessa tutkittiin saman yliopiston opiskelijoita. He kokivat sosiaalista ahdistuneisuutta eniten juurikin seminaareissa ja esitelmien pidossa, sekä vieraan kielen puhumisessa kurssilla ja kysymyksiin vastaamisessa luennoilla (Almonkari 2007, 149).

Jännittämisen yhteyttä opiskelukykyyn on myös tutkittu. Almonkari ja Kunttu (2012, 7) tarkastelivat sosiaalisen jännittämisen yleisyyttä sekä yhteyttä opiskelijan opiskelukykyyn. Myös yhteyttä fyysisiin, psyykkisiin ja sosiaalisiin hyvinvoinnin osatekijöihin tutkittiin. Tuloksista havaittiin, että opiskelijat, jotka kokivat jännittämisen ongelmaksi, kokivat myös terveydentilansa huonoksi ja kertoivat psyykkisestä pahoinvoinnista. Mitä ongelmallisempaa jännittäminen opiskelijan mielestä oli, sitä yleisempiä olivat myös opiskeluun liittyvät ongelmat. Myös uupumusasteisen väsymyksen on todettu olevan yhteydessä opiskelijan kokemaan jännittyneisyyteen (Salmela-Aro 2009, 31).

Sosiaalista jännittämistä ja opiskelutilan ilmapiiriä on myös tutkittu, ja todettu, että mitä parempi ilmapiiri, sen paremmin opiskelijat suoriutuvat ja uskovat itseensä. Myös jännittäminen on vähäisempää, kun ilmapiiri on suotuisa. Sosiaalinen jännittäminen myös madalsi opiskelijoiden minäpystyvyysuskomuksia ja itsetuntoa. (Fallah & Ghara 2015, 6.) Myös mielentilaa ja jännittämisen fyysisiä oireita on tutkittu ja tuloksena oli, että jännittävä ihminen ei pysty kovin hyvin säätelemään tuntemuksiaan jännittävän tilanteen aikana, mikä aiheuttaa paljon fyysisiä oireita. Jos mielentila on rauhallinen ja myönteinen, ruumiintoimintoja on helpompi säädellä. Mieli ja keho ovat siis vahvasti yhteydessä toisiinsa myös jännittämisen osalta. (McCullough, Russell, Behnke, Sawyer & Witt 2006, 106.) Jännityksen ilmiön kokonaisvaltaisuutta tutkittaessa on todettu, että opiskelijan on hankala

erottaa toisistaan kehollisia tuntemuksia, tunne-elämän havaintoja tai käyttäytymistason piirteitä liittyen jännityksen kokemukseen. Jännittäminen on siis useimmille opiskelijoille kokonaisvaltainen epävarmuuden ja hermostuneisuuden kokemus, jossa keholliset tuntemukset nousevat kuitenkin päällimmäisiksi. (Almonkari 2007, 151.) Jännittävät opiskelijat puhuvat jännittämiseen liittyvistä kokemuksista ja peloista mieluiten, turvallisessa ilmapiirissä ja mieluiten kahdenkeskisessä keskustelutilanteessa. Toisaalta jännittämisen hoitoon käytetään usein ryhmämenetelmiä juuri siksi, että altistuminen ahdistaville tilanteille olisi tehokkaampaa. Kaiken kaikkiaan ydin on kuitenkin myönteinen ja turvallinen ilmapiiri, oli se sitten kahden kesken tai ryhmässä. (Byrne, Flood & Shanahan 2012, 578; Fallah & Ghara 2015, 6.) Jännittävien opiskelijoiden ja ohjaajien välistä suhdetta on myös tutkittu. Havaittiin muun muassa, että jännittävillä opiskelijoilla oli kielteinen asenne ohjaajaansa kohtaan ja heidän odotuksensa arvosanoista olivat matalat. (Allen, Long, O'Mara & Ben 2008, 33.)

Tätä tutkimusta varten kartoitettiin keväällä 2017 Suomen yliopistojen tarjontaa niissä kieli- ja viestintäopinnoissa, jotka tarjoavat jonkinlaista tukea jännittämiseen tai keskittyvät sen käsittelemiseen. Lapin yliopiston kielikeskus järjestää puheviestinnässä kaksi viestintärohkeuden ryhmää vuodessa. Kurssin koodi opintorekisterissä on sama kuin muiden puheviestinnän ryhmien, millä halutaan taata opiskelijoiden samanlaiset mahdollisuudet työn haussa. Aiemmin, ennen vuotta 2014 kurssi oli vielä eri koodilla ja nimellä *"Esiintymisvarmuuden kehittäminen"*. Turun yliopiston kielikeskuksessa taas tarjotaan puheviestinnän kurssia, joka on nimeltään juuri edellä mainittu, Lapin yliopistosta poistettu *"Esiintymisvarmuuden kehittäminen"*, ja se on ollut tarjolla vuodesta 2004 saakka. Lukuvuonna 2017-2018 aloitetaan ensi kertaa englannin kielessä samanlainen kurssi, ruotsin kielessä sitä ei ole tarjolla. TTY:n kielikeskuksessa ei järjestetä minkäänlaisia kursseja, jotka käsittelevät erityisesti jännittämistä. Opiskelijat ohjataan YTHS:n piiriin, opintopsykologin puheille sekä itsenäiselle Jännä Juttu! -verkkokurssille. Helsingin yliopiston kielikeskus järjestää englannin ja ruotsin pakollisissa kieliopinnoissa kursseja, jotka on suunnattu kielipelkoisille, oppimisvaikeuksista kärsiville sekä sosiaalisesti jännittäville opiskelijoille, nimeltään ne ovat englannin ja ruotsin Eri-kursseja. Näitä on järjestetty vuodesta 2009. Oulun yliopistossa järjestetään puheviestinnässä kurssi jännittäville opiskelijoille, muissa kielissä ei. Näissä on kuitenkin mahdollisuus erilaisiin suoritustapoihin, jotka eivät vaadi esiintymistä. Puheviestinnän kurssi oli aiemmin nimeltään *"Esiintymisvarmuuden kehittäminen"*, mutta vuodesta 2016 se on nimeltään *"Rohkeammaksi viestijäksi"*, jossa keskitytään myös kirjalliseen

viestintään. Kurssia on järjestetty jo vuodesta 2004. Itä-Suomen yliopiston kielikeskus on järjestänyt vuodesta 2008 saakka *"Varmuutta esiintymiseen"* – kurssia, joka vastaa tutkintoon kuuluvaa puheviestinnän kurssia. Jyväskylän yliopiston ollut edistyksellisin jännittämisen huomioimisessa. Siellä jännittämistä käsitteleviä kursseja on järjestetty jo 1990-luvulta lähtien. Vanhin kurssinimike *"Esiintymistaidon kurssi ujoille"* on vaihdettu pois, ja nykyään se on nimeltään *"Esiintymisvarmuuden kehittämisen kurssi"*. Kursseja on vuosittain jopa 4—6 kpl. Vuodessa noin 100 opiskelijaa käy kurssin. Kursseja on järjestetty myös kielikeskuksena ja YTHS:n yhteistyönä. Ruotsin kielessä on kurssi *"Våga tala –esiintymisvarmuutta ruotsin puhumiseen"* ja sitä on järjestetty vuodesta 2012. Englannin kielen jännittämiskurssin pilotti on keväällä 2018. Aalto-yliopistossa järjestetään englannissa erityinen kurssi, joka oli ensimmäinen laatuaan viime vuonna 2016—2017. Puheviestinnässä pakollista kurssia ei ole, vaan se on sulautettu kandiseminaareihin. Näissä jännittämistä ja esiintymistä käsitellään ja harjoitellaan paljon, ja se on todettu siedettäväksi myös jännittäville opiskelijoille. Vapaavalintaisena voi käydä *"Esiintymistaidot"*-kurssin, jossa teemana on erityisesti jännittäminen. Ensi lukuvuodesta 2017—2018 alkaen myös englannin ja ruotsin kursseilla aletaan keskittyä entistä enemmän jännittamisestä puhumiseen.

On hyvä, että yliopistot ovat huomioineet jännittämistä kieli- ja viestintäopinnoissa melko laajasti, ja kokeilut jatkuvat tänä keväänä. On myös hienoa, että opiskelijoiden tasavertaisuus työelämässä on huomioitu rinnastamalla tavalliset ja jännittäville opiskelijoille tarkoitetut kurssit niin, että työnantaja ei voi opintorekisteriä katsoessaan tuomita suoralta kädeltä erilaisen kurssin käyneitä työnhakijoita. Jos työnantajalla ei ole tarpeeksi tietoa ujoudesta, voi kurssi *"Esiintymistaidon kurssi ujoille"* aiheuttaa turhia ennakkoluuloja ja siten vaikuttaa työntekijän valintaan. Toisaalta on ristiriitaista, että samalla kun toinen yliopisto nimeää kurssin eri tavalla poistaakseen jännittämisen stigmaa, niin joku muu yliopisto jatkaa mahdollisesti leimaavalla nimellä. Ehkä jonkinlaista yhteydenpitoa yliopistojen välillä kaivattaisiin niin, että edes kurssien nimet saataisiin yhteneväisiksi.

2.3 Jännittämisen ilmeneminen

Jännittäminen on psyykkinen ilmiö, mutta sen oireet ovat myös fyysisiä ja näkyviä. Oireilu on kuitenkin automaattista, eikä oireiden säätely onnistu pelkästään tahdon avulla. Usein jännittävä ihminen kertooikin tietävänsä, että mitään jännitettävää ei ole, mutta hän ei silti

kykene tekemään jännittämistä aiheuttavaa asiaa, tai estämään jännittämisoireiden ilmenemistä. (Vadén 2006, 31—33). Jännittäminen aiheuttaa usein toimintahaittoja, joiden kanssa opiskelijat pyrkivät selviytymään eri keinoin. Moni välttelee kursseja, joissa joutuisi olemaan paljon esillä ja vastaamaan kysymyksiin tunnilla. Jännittämisen voimakkuus on jokaisella ihmisellä erilaista, ja pieni jännittäminen onkin osa lähes jokaisen jokapäiväistä elämää, koska elimistö reagoi jännittäviin tilanteisiin nostamalla verenpainetta, sykettä ja kiihdyttämällä hengitystä, jotta toimisimme tehokkaammin. Joskus keho ylivireytyy, minkä vuoksi jännittämisestä voi syntyä ongelma. Jännittäminen voi ilmetä fyysisinä oireina, kuten tärinä, vapinana, tiheänä hengityksenä ja huimauksena. Tällaiset tuntemukset ihminen itse kokee usein paljon vahvempana, miltä ne oikeasti ulospäin näyttävät. Jännittämiseen liittyy myös joukko psyykkisiä tuntemuksia, kuten ahdistuneisuutta, kielteisiä mielikuvia ja virheiden tekemisen pelkoa. (Martin ym. 2013, 7—9; 13—15.) Usein jännittämiseen liittyy voimakasta ahdistusta, jota jännittävä ihminen pyrkii vähentämään välttelemällä tilanteita, jotka ahdistusta aiheuttavat. Jännittävien tilanteiden väistely on turvakäyttäytymistä, joka helpottaa ahdistusta hetkellisesti. Pidemmän päälle välttely aiheuttaa kuitenkin huonoa omaatuntoa siitä, että pakeni tilanteesta, ja samaan tilanteeseen on tulevaisuudessa vieläkin hankalampi mennä. Ahdistaviin tilanteisiin meneminen ja niille altistuminen säännöllisesti on usein havaittu olevan paras hoitokeino jännittämiseen. Tämä vaatii kuitenkin paljon rohkeutta ja ensiaskeleen ottamista jännittävän ihmisen puolelta, jotta altistuminen saataisiin käyntiin. (Stenberg, Koivisto, Saiho, Pihlaja, Halme, Helkavaara, Joffe & Holli 2016, 24.)

Opiskelu yliopistossa sisältää lukuisia tilanteita, joissa sosiaalista jännittämistä voi esiintyä. Tällaisia tilanteita liittyen erityisesti oppitunteihin ovat esimerkiksi luennoilla ja pienryhmissä puhuminen ja vastaaminen, esitelmän pitäminen, ryhmätöihin osallistuminen, ja esittäytyminen ryhmälle. Näiden lisäksi lukuisat muut arkipäiväiset tilanteet voivat aiheuttaa jännittämistä, stressiä ja ahdistusta, jotka kaikki kuormittavat opiskelijoita. (Martin ym. 2013, 21.) On tärkeää ymmärtää, että jännittäminen ei tarkoita automaattisesti sitä, että jännittävällä opiskelijalla olisi huonot sosiaaliset taidot. Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan kykyä ottaa toiset ihmiset huomioon ja tulla toimeen heidän kanssaan tilanteen vaatimalla tavalla, samalla säädellen omaa käyttäytymistä tilanteeseen sopivaksi. Nämä voivat toteutua hyvin, vaikka ihminen jännittäisikin vuorovaikutustilanteita. (Juusola 2015, 41.) Arkiajattelussa ajatellaan usein, että jännittäminen tarkoittaa, että ihmisellä on huonot sosiaaliset taidot. Jännittäminen on ilmiönä todella monimuotoinen, minkä vuoksi se

sekoitetaan usein sosiaalisiin taitoihin. Hyväkään esiintyjä ei välttämättä hallitse sosiaalisia taitoja jännittäviä ihmisiä paremmin. Toisaalta sosiaaliset taidot eivät myöskään kehity, jos vuorovaikutustilanteita välttelee jännittämisen vuoksi. (Almonkari 2007, 167; Keltikangas-Järvinen 2008, 104—106; Juusola 2015, 39.)

2.4 Syitä jännittämiseen

Käsitys, jonka ihminen itsestään muodostaa, syntyy ja kehittyy sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Minäkäsitys on ihmisille erityisen tärkeä, koska se ohjaa käyttäytymistä, vaikka se on osin tiedostamatonta. Minäkuvan muodostavat useat osa-alueet, kuten ajatukset, tunteet ja uskomukset omiin kykyihin, tietoihin ja taitoihin. Minäkuvia voi olla lisäksi useita erilaisia, esimerkiksi yksityinen tai julkinen minäkuva tai todellinen tai ihanneminäkuva. Minäkuvan myönteisyys auttaa psyykkisen tasapainon ylläpitämisessä. (Martin 2006, 46.) Minäkuvaa voi kehittää ja parantaa etenkin ohjauksen keinoin. Sosiodynaamisen lähestymistavan mukaan ohjauksessa on keskeistä se, että ohjattava näkee omat kykynsä ja mahdollisuutensa ja pohtii minuuttaan eri näkökulmista, kehittäen minäkuvaa myönteiseen suuntaan. (Nissilä, Lairio & Puukari 2001, 91.)

Lapsuuden ja nuoruuden kokemukset voivat myös osaltaan olla aiheuttamassa jännittämisongelmaa. Myönteistä kehitystä nuoruudessa voivat tukea perhe, kaveripiiri, koulu ja elämäkokemukset yleensä, mutta ne voivat osaltaan myös aiheuttaa ongelmia. Usein ihminen, joka jännittää voimakkaasti, haluaa saada onnistumisen kokemuksia ja siten myös hyväksyntää osakseen. Niin onnistumisen kokemuksia kuin epävarmuuden tunteita ja myös oikeita epäonnistumisia olisikin tärkeä päästä kokemaan turvallisessa ympäristössä. (Martin 2006, 47.) Tällaisena turvallisena ympäristönä toimii juuri tämän tutkimuksen aiheena olevien opettajien ohjaamat ryhmät, joissa suurin osa opiskelijoista jännittää, ja siten ilmapiiri on turvallinen ja salliva niin virheille kuin epäonnistumisillekin.

Jännittämisen alkusysäys voi myös lähteä jo syntymästä. Temperamenttipiirteistä ujouden on havaittu olevan yleinen jännittävien ihmisten keskuudessa (Martin 2006, 47). Temperamenttipiirteet ovat synnynnäisiä ja suhteellisen pysyviä läpi elämän, ja ne määrittelevät tapamme toimia erilaisissa tilanteissa. Sosiaalisissa tilanteissa koettu epävarmuus liittyy usein ujouteen. Ujo ei välttämättä osallistu keskusteluihin, ja pysyttelee

sivussa, koska on huolissaan siitä, että hän sanoo jotain väärää. (Buss 1997, 109.) Ujous saatetaan usein mieltää niin sanotusti huonoksi piirteeksi, mutta tosiasiasa sen hyvyys tai huonous määrittyy aina ympäröivän yhteiskunnan ja sen arvostuksen mukaan. Tällä hetkellä arvostettuja piirteitä ovat esimerkiksi ulospäinsuuntautuneisuus ja rohkeus. On tärkeää ymmärtää, että myös ujo voi olla sosiaalisesti lahjakas, aivan kuin kuka tahansa muukin. Ujouden aliarvostaminen voi silti aiheuttaa ongelmia etenkin tässä ajassa, jossa arvostus kohdistuu lähinnä sanavalmiisiin ja rohkeisiin ihmisiin. Onkin aiheellista pohtia, onko ujous todella ongelma ujoille ihmiselle itselleen, vai onko ympäristö se, jonka pitäisi muuttaa asenteitaan, koska vuorovaikutuksessa on aina kaksi osapuolta. (Martin 2006, 47—48.)

Jännittäminen voi liittyä myös sosiaalisten tilanteiden pelkoon. Ahdistus sosiaalisissa tilanteissa ja sosiaalisten taitojen kehittyminen ovat yhteydessä toisiinsa mahdollisesti kehänä, jossa sosiaalisten taitojen puute edesauttaa epäonnistumisodotuksia. Epäonnistumisen pelko taas aiheuttaa sosiaalisten tilanteiden välttelyä, joka taas osaltaan vaikeuttaa sosiaalisten taitojen kehittymistä. Sosiaalisten tilanteiden pelko alkaa tyypillisesti jo varhaisnuoruudessa, mutta jos sitä ei tunnisteta, saattaa se johtaa lopulta opiskelujen keskeyttämiseen ja sen myötä sosiaaliseen vetäytymiseen ja yksinäisyyteen. (Ranta 2006, 15—16.) Myös erilaiset ahdistuneisuushäiriöt, kuten paniikkihäiriö tai julkisten paikkojen pelko, ovat melko yleisiä jännittävien ihmisten keskuudessa, ja niiden hoito olisi ensisijaisen tärkeää jännittämisingelman lieventämisessä (Martin 2006, 48—49).

Viestintähaluttomuus voi johtua myös introverttiudesta. Introvertti ihminen ei koe suurta tarvetta olla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa jatkuvasti, vaan kaipaa enemmän omaa aikaa. Tällaiset ihmiset voidaan ajatella sosiaalisesti kömpelöiksi, vaikka heidän sosiaalisissa taidoissa ei olisi mitään vikaa, he eivät vain koe tarvetta olla jatkuvasti tekemisissä muiden ihmisten kanssa. (Berger, McCrosky & Richmond 1984, 134.) On myös ihmisiä jotka puhuvat ainoastaan silloin, kun heitä puhutellaan, kun taas toiset keskustelevat sujuvasti jatkuvasti. Toisaalta ihmiset kommunikoivat myös tilannekohtaisesti jossain tilanteissa enemmän kuin toisissa ja eri ihmisten kanssa eri tavoin. Halu kommunikoida (*willingness to communicate*) on siis tilannekohtaista. (McCroskey & Richmond 1987, 129.)

Jännittämisessä on kyse ensisijaisesti tunteista, joita jännittävä ihminen kokee, mutta kuulijalla on vastuunsa siinä, välittykö esityksen sanoma heille tunteista huolimatta. Jos

kaikki huomio kiinnittyy vain jännitysoireisiin esityksen aiheen sijaan, on kuulijan kiinnitettävä huomiota omaan vuorovaikutusosaamiseensa. Jännittämisen kokemukseen onkin tarpeen etsiä helpottavia keinoja vain, jos jännittävä ihminen itse kokee sen tarpeelliseksi, eli jos hän ei hyväksy kielteisiä tunnekokemuksia, joita esimerkiksi esiintymiseen liittyy. Toisaalta jännittämistä ei aina tarvitse edes poistaa, vaan riittää, että jännittävä ihminen hyväksyy jännittämisen, tunnistaa sen piirteet, eikä välttele siihen liittyviä tunteita. (Pörhölä 2006, 25.) Jännittäminen voi alkaa eri tavoilla, eri elämäntilanteissa, tai olla suhteellisen pysyvää jo lapsuudesta saakka, ja siitä eroon pääseminen tai sen kanssa elämisen keinot ovat hyvin erilaisia. Usein jännittämistä helpottaa altistuminen tilanteille, jotka sitä aiheuttavat. Jännittäminen ei silti aina helpotu pelkällä altistuksella. Onkin virheellistä olettaa ja varsinkin lausua jännittävälle ihmiselle itselleen ohjeeksi, että pelkkä altistaminen ahdistaville tilanteille auttaisi. Koska jännittämisen syyt ovat moninaisia, ei pelkkä altistaminen ole ainoa toimiva ratkaisu, ja tällaisten neuvojen antaminen jännittävälle ihmiselle voi aiheuttaa enemmän ahdistusta. Koulumaailmassa jännittämisen moninaisiin syihin ja siten moniin tapoihin lievittää sitä, ei ole kiinnitetty tarpeeksi huomiota, koska jännittämisen moninaisia lievittämiskeinoja ei tunneta tarpeeksi. (Vadén 2006, 30—31.)

Kuten aiemmin jo mainittiin, opiskelijoille on olemassa erillisiä jännittämisen huomioivia kursseja yliopistojen kielikeskuksissa. Niissä keskeistä on hyväksyä jännittäminen ja saada vertaistukea. Ryhmissä on tarkoitus käsitellä jännittämistä niin paljon, että siitä katoaa kaikki mystisyys. Jännittämisen tunteminen auttaa sen kanssa elämistä ja tutuksi tulemistä, sekä hyväksymistä. Opettajankin rooli näissä ryhmissä on vertaistuen lisäksi suuri. Se, miten opettaja suhtautuu jännittämiseen, voi vaikuttaa myös opiskelijoiden suhtautumistapaan. Opettajan ei kannata suhtautua jännittämiseen liian vakavasti, mutta toisaalta myöskään tunteiden väheksyminen tai kieltäminen ei helpota jännittävien opiskelijoiden matkaa kohti jännittämisen hyväksymistä. Jännittämisestä on tarkoitus tehdä asia, joka saa näkyä, ja josta voidaan keskustella avoimesti ja rakentavasti, ja opettajan monipuolinen tieto jännittämisestä auttaa siinä. (Almonkari 2006, 39—43.) Hyvä ryhmähenki auttaa luomaan turvallista ilmapiiriä mennä omalle epä mukavuusalueelle. Opettajan rooli ohjaajana on suuri, kun hän ottaa huomioon myös hitaammat opiskelijat, ja antaa heidän omaan tahtiinsa sopeutua ryhmän toimintaan ja tulla osaksi sitä. Ohjaajan persoonan lisäksi hänen tapansa organisoida ryhmän oppimistehtäviä on tärkeässä roolissa ryhmähengen muodostumisessa. (Repo-Kaarento 2010, 59—61.)

3 OHJAUS

Tässä luvussa kartoitetaan ohjauksen käsitteen monimuotoisuutta ja monitulkintaisuutta psykologian ja kasvatustieteen kentillä. Sen jälkeen hahmotellaan ohjauksen suhdetta vuorovaikutukseen. Vuorovaikutus pohjustaa seuraavaa kappaletta, jossa pohditaan sosiaalisesti jännittävän opiskelijan kohtaamista ohjauksen keinoin. Lopuksi määritellään ohjausorientaation käsitettä ja ohjausta pedagogisena toimintana.

3.1 Ohjaus käsitteenä

Ohjauksen käsitteelle ei ole yhtä selkeää määritelmää, mutta sitä käytetään puhuttaessa ohjaavista ja neuvovista toiminnoista, joilla on erilaisia tavoitteita. Koska ohjauksen käsite on monimuotoinen, sille on monia erilaisia konteksteja yliopistossakin. (Nummenmaa & Soini 2009, 433.) Vehviläinen (2014, 9) määrittelee ohjauksen seuraavanlaisesti:

”Ohjaus on yhteistoimintaa, jossa tuetaan ja edistetään ohjattavan oppimis-, kasvu-, työ- tai ongelmanratkaisuprosesseja sellaisilla tavoilla, että ohjattavan toimijuus vahvistuu.” (Vehviläinen 2014, 9)

Yliopistossa nämä prosessit voivat olla esimerkiksi opintojen tai opinnäytteen ohjaamista tai erilaisten siirtymävaiheiden ohjaamista. Jännittämisryhmä ohjauksen kohteena on melko lyhytaikainen, vain yhden kurssin mittainen, mutta sillä voi olla pitkäaikaisia vaikutuksia, koska se voi olla ratkaiseva tekijä opintojen jatkumisen kannalta. Ohjausprosessi voi olla ajankohtainen oppimisen, kuntoutumisen tai muunlaisen hyvinvoinnin edistämisessä. Ohjauksen englanninkielistä käsitettä *counselling* verrataan usein psykoterapiaan kansainvälisessä kirjallisuudessa, ja niissä onkin muutamia samoja piirteitä. Ohjaustilanteita voi olla monenlaisia, koska ohjauksella tarkoitetaan ylipäätään tiettyä ammatillista suhtautumistapaa, eikä sen määrittely tarkasti tietynlaiseksi ole helppoa. (Vehviläinen 2001, 15—17.) Pääasiassa sillä tarkoitetaan kuitenkin keskustelevaa lähestymistapaa ratkoa

ohjattavan kanssa ohjattavan ongelmia ja käsitellä tunteita sekä etsiä uusia käyttäytymismalleja (Bor 2002, 15).

Peruselementtejä ohjaajuudessa ovat muun muassa yksilönohjaamistaidot, vuorovaikutustaidot ja kyky kohdata erilaisia ihmisiä. Etenkin erilaisten ihmisten kohtaaminen ja siihen liittyvät vuorovaikutustaidot ovat tämän tutkimuksen tärkeitä lähtökohtia ohjaajuuteen liittyen. Ympäristö, jossa ohjaus tapahtuu, määrittää ohjauksen tavoitteita ja sisältöä, samoin kuin kohderyhmä, johon ohjaajuus kohdistuu. Ohjaajuus onkin erilaista eri toimintaympäristöissä. Ohjaaminen on myös kokonaisvaltaista. Se on yksittäisten oppimistilanteiden ohjaamisen lisäksi esimerkiksi keskustelua ja ihmisten kohtaamista sekä kuuntelua. (Kalliola ym. 2010, 7—9.) Kaiken kaikkiaan ohjaaminen on siis hyvin inhimillistä toimintaa, ja erityisesti erilaisten ihmisten kohtaaminen, ja ymmärtäväinen läsnäolo sekä keskustelu ovat avainasemassa jännittämisen lieventämisessä ja jännittäville opiskelijoille tarkoitettujen kurssien ohjaamisessa. Ohjaajan käytännön toiminnan kannalta on tärkeää suunnitella ja toteuttaa niitä toiminnallisia kokonaisuuksia, joissa hän on ohjaajana mukana. Tavoitteiden ja niitä tukevien keinojen määrittäminen sekä moniammatillinen yhteistyö ovat tärkeitä. (Kalliola ym. 2010, 12.) Jännittämisryhmissä tämä moniammatillinen yhteistyö näkyy muun muassa vierailuna YTHS:llä ja yliopiston opintopsykologin vierailuna ryhmissä. Kaikkien käytännön toimien takana on kuitenkin lopulta aiemmin mainittu erilaisten ihmisten kohtaamisen taito, mikä korostuu entisestään jännittämisryhmissä, koska sinne hakeutuvat opiskelijat saattavat kokea, että heitä ei kohdata oikein tai heidän tarpeisiin sopivilla tavoilla muissa ryhmissä, ja siksi ohjaajan ymmärryksen ja kohtaamisen taito olisi tärkeää näillä erityisesti jännittäville opiskelijoille tarkoitetuilla kursseilla.

3.2 Ohjaus vuorovaikutuksena

Ohjaus tarvitsee toteutuakseen onnistuneesti aina vuorovaikutusta (Vehviläinen 2001, 12). Ohjaajan ja ohjattavan välillä on aina vuorovaikutussuhde, ja sillä on suuri merkitys ohjausprosessille. Esimerkiksi opettajan ja opiskelijan välillä on kaksisuuntainen ja epäsymmetrinen ohjausta ja viestintää sisältävä vuorovaikutussuhde. Tämä valtasuhde on aina tunnistettava, jotta ohjaaja osaa käyttää valtaansa oikein. (Gerlander & Kostinen 2005, 68; Vehviläinen 2014, 45.) Ohjaus toimii aina sitä paremmin, mitä paremmin vuorovaikutus ohjaajan ja ohjattavan välillä sujuu. Tämä taas heijastuu usein ohjattavan itsetuntoon

myönteisellä tavalla. Ohjaajan tärkeimpiä taitoa liittyen vuorovaikutukseen ovat muuan muassa kyky kuunnella, kyky kommunikoida, sosiaalinen kyvykkyys, empatiakyky ja tunneälykkyys. Kyky kuunnella liittyy ohjaustilanteiden tavoitteeseen olla dialogi. Aito vuoropuhelu ja aktiivinen kuuntelu sekä avoin keskustelu rakentavat luottamusta ja sitä kautta hyvää suhdetta ohjaajan ja ohjattavan välille. Kyky kommunikoida ja sosiaalinen kyvykkyys tarkoittavat, että erilaisten ihmisten kanssa täytyy pystyä kommunikoimaan, vaikka heidän kanssa ei muuten tulisi toimeen suuremmin. Myös empatiakyky on tärkeä osa erityisesti erityisryhmän ohjaajan ominaisuuksia. (Kalliola ym. 2010, 45—48; Vehviläinen 2014, 19.) Jännittäville opiskelijoille tarkoitetuissa ryhmissä opiskelijat voivat olla jännittymisen lisäksi myös muuten ahdistuneita. Ohjaajan on tärkeää pystyä sietämään kaikkia näitä tunteita, joita jännittävillä opiskelijoilla voi esiintyä ohjaustilanteissa. Jännittämisryhmä ohjaamisen kohderyhmänä onkin erityisen haastava, koska usein ulospäinsuuntautuneiden ihmisten kanssa voi olla helpompi tulla toimeen, kuin sellaisten, jotka arastelevat esimerkiksi kysymyksiin vastaamista (Kalliola ym. 2010, 48). Tällaisissa tilanteissa olisi kuitenkin tärkeää pystyä eläytymään ohjattavan tilanteeseen, ja muistaa, että jännittävät opiskelijat ovat itse hakeutuneet ryhmään saadakseen tarvittavaa ymmärtävää ja tukevaa vuorovaikutusta, joten vaikka he eivät olisi kaikista ulospäinsuuntautuneimpia, niin luottamuksen rakentumisen kautta hekin voivat rohkaistua.

Tunneäly on yksi tärkeistä ohjaajan ominaisuuksista liittyen vuorovaikutukseen ohjaajan ja ohjattavien välillä. Ohjaajan on pystyttävä tunnistamaan erilaisia tunteita. Se mahdollistuu sillä, että tiedostaa ja tunnistaa omat tunteensa. Kun eteen tulee vaikeita vuorovaikutustilanteita, ohjaaja pystyy kontrolloimaan omaa käyttäytymistään helpommin, jos hänellä on hyvä tunneäly. Luottamus ohjaajan ja ohjattavan välillä paranee, kun ohjaaja osoittaa tunteitaan johdonmukaisesti ja siten pystyy toimimaan ohjaustilanteissa mielekkäästi. (Kalliola ym. 2010, 51.) Johdonmukainen ja mielekäs toiminta lisää myös myönteistä ilmapiiriä, mikä on ensisijaisen tärkeää jännittämisryhmissä, jotta jokainen uskaltaisi altistaa itseään ahdistaville tilanteille. Hyvää ilmapiiriä luo se, että kaikkia kohdellaan tasa-arvoisesti, kannustavasti ja rohkaisevasti. Lisäksi on tärkeää, että ohjaaja innostaa ja on myönteinen ohjattavia kohtaan, sekä osoittaa välittävänsä heistä, ja on heille rehellinen. On muistettava, että jokainen ihminen kokee asiat eri tavalla. Sama tilanne voi näyttäytyä kahdelle erilaiselle ihmiselle täysin eri tavoin, riippuen heidän omista näkökulmistaan ja lähtökohdistaan. Silloin kun ilmapiiri on myönteinen, saattaa ohjattava

uskaltaa kohdata hankalia asioita ja ylittää itsensä. (Kalliola ym. 2010, 60.) Tämän soisi tapahtuvan erityisesti jännittämissryhmissä, jotta jännittämiseen johtavan kierteen saisi katkaistua, eikä työskentely muissa ryhmissä olisi niin ahdistavaa.

Ohjauksen vuorovaikutus perustuu sekä ohjaajan asiantuntijatietoon, että ohjattavan kokemuksiin. Lähtökohtana on aina ohjattavan omat kokemukset sekä hänen tulkintansa ympäröivästä todellisuudesta. Ohjattavan on pyrittävä pääsemään kiinni näihin merkityksiin, joita ohjattava omalle elämälleen antaa. Asiantuntijatieto tulee käyttöön siinä vaiheessa, kun ohjattavan tulkintoja ja näkemyksiä pyritään muokkaamaan. (Vehviläinen 2014, 86.) Jännittämissryhmissä onkin tärkeää ymmärtää opiskelijoiden lähtökohdat ja ajatukset esimerkiksi minäkuvasta ja aiemmista kokemuksista, mutta toisaalta pyrkiä myös muokkaamaan näitä käsityksiä myönteisempään suuntaan ja rohkaista vuorovaikutukseen. Oppimistilanne sisältää usein jonkinlaista vuorovaikutusta, joka voi olla kielellistä tai ei-kielellistä ilmaisultaan. Opettaja ei välttämättä kiinnitä sen määrään tai laatuun huomiota, jos hän on enemmän orientoitunut opettamansa aineen asiasisältöön ja sen hallitsemiseen ja eteenpäin opettamiseen. Toisaalta vuorovaikutus voi tapahtua opiskelija-opettaja -parin lisäksi opiskelijoiden välillä. Vuorovaikutukseen ja siten yleiseen ilmapiiriin vaikuttavat sekä vallitseva ympäristö, että opiskelijoiden aikaisemmat kokemukset vuorovaikutustilanteista. Yliopisto olisi tärkeää mieltää yhteisöksi, jossa vuorovaikutukseen panostetaan ja sitä kehitetään. Myös tunteita olisi tärkeää tunnistaa ja käyttää hyväksi oppimistilanteissa. Tunteita syntyy erityisen paljon vuorovaikutusta korostavissa opetusmenetelmissä, ja siksi niiden tunnistaminen ja etenkin ymmärtäminen on tärkeä osa tämän päivän yliopisto-opettajan työtä. (Repo-Kaarento & Levander 2003, 140—142.) Etenkin jännittämiseen liittyvät tunteet nousevat helposti esiin tilanteissa, joissa vuorovaikutusta tapahtuu, kuten ryhmätyöskentelyssä tai esiintymistilanteissa. Opettajan olisi tärkeää tiedostaa tämä ja pyrkiä tukemaan opiskelijaa näissä tilanteissa, joissa niin kielteiset kuin myönteisetkin tunteet saattavat tulla esiin. Koska aiemmat kokemukset vaikuttavat ilmapiirin muodostumiseen, voivat jännittävät opiskelijat kokea aluksi epävarmuutta ja pelkoa erilaisissa oppimis- ja vuorovaikutustilanteissa, mutta opettajalla on mahdollisuus luoda turvallinen ja kannustava ilmapiiri. Ilmapiirin muodostumiseen ja siten myös vuorovaikutukseen vaikuttaa myös ryhmän koko. Suurissa ryhmissä hiljaisimmat ja hitaammat opiskelijat eivät välttämättä ehdi osallistua toimintaan yhtä aktiivisesti kuin muut, minkä lisäksi myös temperamentiltaan ujut

tai muuten arat opiskelijat voivat jäädä varjoon, kun rohkeammat ovat enemmän äänessä (Repo-Kaarento & Levander 2003, 143).

Ohjaamistilanteiden vuorovaikutuksessa opiskelijan ja opettajan välillä opettajaan voi kohdistua monenlaisia odotuksia ja vaatimuksia. Yliopisto-opettaja on oppimisen ohjaaja, jonka on oman alan asiantuntijuuden lisäksi ymmärrettävä oppimiseen liittyviä lainalaisuuksia ja erilaisia opiskelijoita, sekä hallita oppimisyhteisön, jonka jäsen hän itsekin on, ohjaaminen. (Repo-Kaarento & Levander 2003, 147.) Kun vaatimuksia on ennestäänkin paljon, on ymmärrettävää, että jännittämisestä ei juurikaan yliopiston kursseilla puhuta, eikä sitä osata ottaa huomioon, ennen kuin yksittäinen opiskelija sitä pyytää. Onkin tärkeää, että on erikseen järjestettyjä muutamia jännittävälle opiskelijoille tarkoitettuja kursseja, joissa he voivat tuntea olonsa ymmärretyiksi ja kuulluiksi. Tämä ei silti poista sitä tosiasiaa, että jännittämisestä olisi hyvä puhua enemmän myös muilla kursseilla, koska esiintymistilanteita on myös muilla kuin kieli- ja viestintäopintojen kursseilla. Tärkeimpiä opettajan ohjauksellisia valmiuksia ovat monenlaisten vaatimusten keskellä kuitenkin aito kiinnostus opiskelijaa, hänen tunteitaan kohtaan, sekä oppimisprosessin yleinen tuntemus, minkä lisäksi on tärkeää tunnistaa omat ammatilliset rajansa, joiden tullessa vastaan on opettajan ohjattava opiskelija toisen ammattilaisen puheille (Levander, Kaivola & Nevgi 2003, 197; Kalliola ym. 2010, 12; Kaukiainen & Tuominen 2017, 117).

3.3 Sosiaalisesti jännittävän opiskelijan kohtaaminen

Ohjaajuudessa ohjattava on tärkeä ja olennainen asia ohjaajan itsensä lisäksi. Ohjaustyötä tehdään eri kohderyhmille, ja ohjattavat tarkoittavat kaikkia niitä, jotka näihin ryhmiin kuuluvat. Riippuen ohjaustilanteesta ohjattava saattaa olla minkä ikäinen tahansa, tai missä roolissa tahansa, esimerkiksi potilaana, asiakkaana tai oppilaana. Yksilöohjauksesta puhutaan, kun ohjauksen kohteena on yksilö, ja ryhmäohjauksesta, kun kohteena on ryhmä yksilöitä. Puhutaan myös erityistä tukea tarvitsevista yksilöistä ja ryhmistä, eli sellaisista ohjattavista, jotka tarvitsevat sellaista ohjaamista, joka on tavallista tukevampaa. Tällaisiin erityistä tukea tarvitseviin ohjattaviin voidaan laskea myös tämän tutkimuksen aiheena olevien opettajien ohjattavat näissä erityisissä jännittävälle opiskelijoille tarkoitetuissa ryhmissä. Ohjaajan kannalta erityistä tukea tarvitsevista ryhmissä on erityisen tärkeää, että ohjaaja tuntee itsensä. Itsetuntemus on ensisijaisen tärkeää ohjaajuudelle, ja se asettaa sille tukevan

perustan. Joskus ohjaajan työ voi olla kuormittavaa, etenkin jos ohjattavilla on sellaiset elämäntilanteet, jotka kuormittavat sekä heitä, että ohjaustilannetta ja siten myös ohjaajaa. Ohjaajan olisikin syytä pysyä jokseenkin erillään ohjattavien elämäntilanteista ja suhtautua niihin ammatillisesti. Tämä rajanveto vaatii kuitenkin ammattitaidon lisäksi myös kokemusta. Ohjaajan olisi tärkeää myös jatkuvasti kehittää itseään, sen jälkeen, kun itsetuntemuksen perusteet ovat kunnossa. Ohjaajalle tärkeitä taitoja ovat myös havainnointitaidot, sekä kyky asettaa tavoitteita ja suunnitella keinoja, joilla tavoitteet saavutetaan. (Kalliola ym. 2010, 10—12.) Jännittävää opiskelijaa kohdatessa havainnointitaidot ovat tärkeitä, koska opiskelija ei välttämättä itse sanallisesti aina ilmaise ahdistustaan, joten on ohjattavan kannalta hyvä, jos ohjaaja kykenee havaitsemaan jännittämistä ja tarjoamaan jonkinlaista tukea. Moniammatillinen verkosto on myös jännittäviä opiskelijoita ohjattaessa tärkeää, koska joskus oma ammattitaito ei välttämättä riitä haastavimpien tilanteiden hoitamiseen, ja siksi on hyvä pystyä tunnistamaan omat rajansa ja tarjoamaan ohjattavalle apua muualta. Hyvinvoivassa opiskeluympäristössä kannetaan huolta toisista ihmisistä ja vuorovaikutustaitoja tarvitaan, jotta yhteisön jäseniä osataan kuunnella ja antaa heille tilaa kertoa vaikeistakin asioista (Kaukiainen & Tuominen 2017, 117).

Aiemmin todettiin, että yksi tärkeä ohjauksen osa on ohjattavan toimijuuden vahvistaminen. Tällä tarkoitetaan sitä, että ohjaaja pyrkii ohjauksessaan etsimään keinoja, joiden avulla ohjattava tunnistaa omat tietonsa ja taitonsa. Tarkoituksena on laajentaa ohjattavan toimintamahdollisuuksia harjoittelemalla uusia tapoja olla osallinen. Kun toimijuus vahvistuu, se saa aikaan itsevarmuuden tunnetta ja tunteen kuulumisesta johonkin. Toimijuuden vahvistamiseen tarvitaan ennen kaikkea motivaatiota ohjattavan puolelta. Ohjaaja voi tukea tätä prosessia, mutta ei tehdä sitä ohjattavan puolesta. Ohjattavan on tärkeä kokea ohjaus merkitykselliseksi, niin että hän haluaa osallistua siihen aktiivisesti ja viedä omia tavoitteitaan läpi. (Vehviläinen 2010, 14—15.) Jännittämisryhmissä toimijuuden vahvistaminen on tärkeää, koska usein jännittävillä opiskelijoilla voi olla ulkopuolinen ja yksinäinen olo jännittämisen kanssa. Myös osallisuus voi jäädä ohueksi, kun rohkeus ei riitä toimimaan niin kuin muut odottaisivat.

Ohjauksen yksi peruselementeistä on yhteistoiminta ohjaajan ja ohjattavan välillä. Vaikka ohjaajan ja ohjattavan yhteinen tavoite on työstää ohjausprosessia, heillä on siihen eri lähtökohdat. Jännittämisryhmän ohjaajaa ohjaa taustainstituutioon yliopisto, ja siten hänen

asemansa opettajana määrittää hänen toimintaansa. Ohjaussuhde ei ole symmetrinen, koska ohjaajalla on enemmän tietoa meneillään olevasta ohjausprosessista ja sen kulusta. Toisaalta jännittämisryhmät ovat jollakin lailla poikkeus, koska ohjattavilla taas saattaa olla jopa enemmän tietoa itse jännittämisestä ja siihen liittyvistä kokemuksista ja sen kanssa elämisestä. Vaikka ohjaajalla olisi paljon teorian tietoa, on käytännön tieto myös ensisijaisen arvokasta. Ohjaussuhde on silti epäsymmetrinen, koska ohjaajalle kurssi voi olla vain yksi muiden joukossa, kun ohjattavalle se voi olla juuri se ratkaiseva askel opintojen etenemisen suhteen. (Vehviläinen 2010, 45.) Jännittävän opiskelijan kohtaamisessa ohjaajalla on suuri rooli. Ihmisten kohtaamisen taito onkin ohjaajan tärkeä ja yksi haastavimmista taidoista, ja se muodostaa ohjaustyön perustan. Vaikka ohjaaja hallitsisi kaikki hienot ja monipuoliset menetelmät, mutta ei kykene kohtaamaan ihmisiä ainutkertaisina ja sellaisenaan arvokkaina, hän ei voi menestyä parhaalla mahdollisella tavalla. Jokaisella ihmisellä on kokemuksia erilaisista ohjaajista, ja muistot ovat hyviä ja huonoja, ja kaikkea siltä väliltä. Vuorovaikutus ohjaajan ja ohjattavan välillä onkin erityisen tärkeää, koska se jää mieleen niin hyvässä kuin huonossa. (Kalliola ym. 2010, 12—13.)

Jännittävillä opiskelijoilla saattaa olla huonoja kokemuksia esiintymisestä aiemmilla kouluasteilla ja erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Jos pettymyksiä ja epäonnistuneita tilanteita on ollut paljon, on tärkeää, että ohjattava voi luottaa ohjaajan kunnioittavan ohjaustilanteen aiheuttamia erilaisia tunteita (Kalliola ym. 2010, 129). Opettajan vastuulla on luoda turvallinen ja opiskelijoita tukeva ilmapiiri. Tällainen ilmapiiri auttaa opiskelijoita kokemaan olevansa hyväksytyjä omina itsenään ja edesauttaa kiinnittymistä opiskeluyhteisöön (Lund 2016, 443). Myös ohjaaja itse voi tarvita tukea, jotta hän jaksaa toimia ohjattavien vaatimalla tavalla. Kielteisetkin tunteet ovat osa ohjaajan työtä, ja joskus myös riittämättömyyden tunne voi syntyä, kun ohjattavan ongelmat eivät ratkeakaan suunnitellusti, tai oma ammattitaito ei riitä auttamaan ohjattavaa. Onkin tärkeää, että ohjaaja itse voi purkaa tunteitaan esimerkiksi keskusteluissa kollegoiden kesken. Kun ohjaaja kehittyy työssään, se vaikuttaa myös ohjattavan kehittymiseen myönteisesti. (Kalliola ym. 2010, 132.)

Ilmapiirillä on iso osuus jännittäville opiskelijoille tarkoitetuissa ryhmissä. Hyvän ilmapiiri ja oppimisympäristön luomisessa on tärkeää sallia kaikenlaiset tunteet. Uuden oppiminen voi aiheuttaa ahdistuksen tunteita, etenkin jos taustalla on huonoja kokemuksia vuorovaikutustilanteista. Turvallisessa ryhmässä, tukevassa ilmapiirissä opiskelija voi

rauhassa kokea kielteisiä tunteita ja kehittää itseään ohjaajan ja ryhmän tuen avulla. Tällöin oppimisestakin tulee rentoa ja siinä on enemmän iloa. Kurssin alut ovat jännittäville opiskelijoille ehkä hankalimpia. Opittava aihe on uusi, ja ryhmän jäsenet uusia ja ehkä pelottaviakin. (Repo-Kaarento 2010, 52—55.) Jos ryhmä on jännittäville opiskelijoille tarkoitettu, tieto siitä, että ei ole yksin jännittämisen kanssa, voi helpottaa kurssille tuloa. Ohjauksen käytännön toiminnan kannalta hyödyllistä jännittäville opiskelijoille voi olla myös selkeä kurssin strukturointi ja aikataulutettu toiminta. Kun tietää, mitä kurssilla tapahtuu, missä aikataulussa ja kenen kanssa harjoituksia tehdään, voi jännittämisen kokemus helpottua, kun yllätyksiä ei tarvitse pelätä. (Kalliola ym. 2010, 133.)

Kuten aiemmin mainittiin, jännittämisen lieventämiseen tähtääviä keinoja on useita, ja ne toimivat eri opiskelijoille eri tavoin. Puheviestinnän kouluttajan onkin arvioitava, miten hän ohjaa parhaiten jännittäviä opiskelijoita, jotta esimerkiksi liiallinen altistaminen ei tee haittaa, vaikka toisille se toimisikin parhaiten. Jännittäville opiskelijoille tarkoitetut kurssit tarjoavat turvallisen paikan kokea epämiellyttäviä tunteita ja mennä päin pahimpia pelkoja. Jännittämiskurssit tarjoavat myös opettajille mahdollisuuden oppia uutta ja kehittää ammattitaitoa. (Valkonen 2006, 67—68.) Erillisten jännittämiskurssien tarpeellisuutta on myös kyseenalaistettu, koska esimerkiksi esiintymiseen liittyvät epämiellyttävät tunteet ovat tuttuja lähes jokaiselle. Valkonen (2006, 68; 70—71) huomauttaa, että vaikka kysyntä kursseille on kovaa ja kurseista on myönteisiä kokemuksia, ei kaikissa yliopistoissa ole tarpeen järjestää erityisryhmiä jännittäjille. Syyksi hän nostaa sen, että erilliskurseista voi helposti saada käsityksen siitä, että jännittäminen tarvitsee jonkinlaista erityistä hoitoa ja että se on jollain tavalla epänormaali tuntemus. Vaarana on siis jännittämisen medikalisointi. Esiintymistaidon opetustraditio on osaltaan vaikuttanut siihen, että esiintyminen mielletään vain esiintyjän itsensä vastuulle, vaikka puhuja on aina vuorovaikutuksessa yleisönsä kanssa. Esiintymisen opettaminen on korostanut esiintymisen osaamista, vaikka tärkeää olisi kiinnittää huomiota esitysten valmisteluun ja harjoitteluun. Palautteenannossa olisi kiinnitettävä huomiota ennemminkin puhe-esityksen sisällön jäsentämiseen ja tiedon hankkimiseen kuin puhujan ilmaisutapaan. Myös kuulijat olisi tärkeää ymmärtää aktiivisiksi vuorovaikutuksen osapuoliksi, jotta kaikki vastuu ei jäisi esiintyjälle itselleen. Ujoudelle, jännittämislle, viestintäarkuudelle ja kaikenlaisille tunteille vuorovaikutustilanteissa olisi annettava tilaa myös muilla kuin erillisillä jännittäville opiskelijoille tarkoitetuilla kursseilla. Erilliskurssien järjestäminen jännittäville opiskelijoille aiheuttaa mielipiteitä suuntaan ja

toiseen, mutta tämän tutkimuksen empiirisen aineiston perusteella väittäisin niiden olevan erittäin tarpeellisia. Myös Martin (2015) korostaa Valkosen (2006) tapaan kanssaihminen taitoa hyväksyä jännittäminen. Vaikka jännittävä opiskelija olisi sinut jännittämisen kanssa, ympäristön voimakas reagointi jännittämiseen voi aiheuttaa vaikeuksia jännittävälle opiskelijalle itselleen. Siksi erillisissä ryhmissä ilmapiiriin ollessa turvallinen ja jännittämisen salliva, jännittävä opiskelija voi helpommin altistua jännittäville tilanteille.

3.4 Ohjausorientaatiot

Vehviläinen (2014, 89) tarkastelee ohjausorientaatioita käytännön ohjaustoiminnan ohjaajana. Hän tarkoittaa ohjausorientaatiolla

”tilanteessa seurattua toimintalinjaa, eli sitä, mitä tietyssä tilanteessa konkreettisesti sanotaan ja tehdään.” (Vehviläinen 2014, 89)

Ohjaajat eivät aina tiedosta ohjausinterventioita tai ohjauksen keinoja toiminnassaan, koska erityisesti pedagogisessa ohjauksessa osa ohjauksesta perustuu opettajan hiljaiseen tietoon (Vuorio-Lehti 2017, 181). Ohjauskeinot voidaan jakaa proaktiivisiin ja reaktiivisiin. Ensiksi mainituilla keinoilla ohjaustyöskentelyä suunnitellaan ja ennakoidaan ennen kuin varsinainen työskentely alkaa. Viimeksi mainitut keinot sen sijaan keskittyvät reagoimaan ohjauksen aikana tuleviin ongelmiin ja kysymyksiin sitä mukaa, kun työskentely etenee. Ohjauksen keinot olisi parasta valita pedagogisen harkinnan perusteella niin, että tiedostetaan, mihin ohjauksella pyritään. Ohjaajan ohjausorientaatiolla on vaikutusta siihen, miten tehokkaasti ohjauksen keinot toimivat. (Vehviläinen 2014, 88—89.)

Vehviläinen (2014, 90; 95—97) kuvaa vuorovaikutustutkimusten valossa esiin tulleita neljää tärkeimpää ja useimmin toistuvia ohjauksen orientaatiota, joita ovat kannatteleva orientaatio, tutkiva orientaatio, ongelmanratkaisuorientaatio ja opettamisorientaatio. Näistä kannatteleva orientaatio sisältää paljon elementtejä, joita voisi soveltaa jännittävien opiskelijoiden ohjaamisessa. Kannattelevassa orientaatioissa keskiössä on ohjattavan tunteet ja kokemukset, joiden hyväksymistä ja kuulemistakin painotetaan. Hyväksyvä läsnäolo ja turvallinen ilmapiiri ovat tärkeitä elementtejä tukevassa orientaatioissa. Tällaisessa hyväksyvässä ilmapiirissä jännittämisen voi olla turvallisempaa keskustella, kuin ryhmissä, joissa ilmapiiriin ei panosteta niin paljoa. Jännittämiseen liittyviä tunteita voi olla myös helpompi tuoda esiin, kun

erot ihmisten välillä hyväksytään. Hyväksyvään läsnäoloon liittyy myös ohjaajan metapuhe, jossa hän kertoo, mitä seuraavaksi tapahtuu. Se voi auttaa jännittävää opiskelijaa orientoitumaan kurssin aikana niihin tilanteisiin, jotka eniten aiheuttavat jännittämistä ja ahdistusta. Tilanteita voi olla helpompi käsitellä, jos ne eivät ilmaannu eteen yhtäkkiä.

Korhonen (2008, 84—85) näkee ohjausorientaation muodostuvan useasta ydinsisällöstä, joita ovat vuorovaikutus, ohjausstrategia, ohjaajan identiteetti ja työkonteksti. Hänen mukaansa ohjausorientaatio kuvaa kaikkea sitä, miten ohjaaja suhtautuu ohjaukseen ja mitkä asiat hänelle ohjauksessa ovat tärkeitä ja keskiössä ohjaustilanteissa, sekä mitä ohjaus hänelle merkitsee. Nummenmaa, Pyhältö ja Soini (2008, 64—65) viittaavat Niemen (1993) teoriaan ohjausorientaation nelikentästä. Siinä ohjausorientaatio ajatellaan teknis-rationaalisen tai reflektiivisen ohjausnäkömyksen mukaan. Ensiksi mainitun ohjausnäkömyksen mukaan ohjaus onnistuu parhaiten, kun ohjaaja on aktiivinen tiedon eteenpäin siirtäjä ja opiskelija ottaa tiedon vastaan passiivisesti. Toiseksi mainitussa ohjausnäkömyksessä taas roolit kääntyvät päinvastoin, ja opiskelija on aktiivinen tiedon ja oman oppimisensa käsitteijä. Ohjaajalle jää passiivisempi rooli, mutta hän on mukana johdattelemassa opiskelijaa eteenpäin. Tiainen (2017, 24) määrittää ohjausorientaation ajattelutavaksi, joka säätelee ohjaajan toimintaa tiedostetusti ja tiedostamatta. Ohjausorientaatio voi myös muuttua ohjauskokemusten ja -tiedon kasvaessa. Ohjausorientaatiolla voidaan tarkoittaa myös lähinnä vain ohjaajan käyttämää ohjausstrategiaa. Kuten aiemmin mainittiin, kansainvälisessä kirjallisuudessa *counselling* (ohjaus) ja *counselling orientation* (ohjausorientaatio) viittaavat pitkälti psykologian alalta tuttuun terapiaan ja sen tutkimuksiin. Ohjausorientaatio voidaankin nähdä ohjausstrategioina kuten kognitiivis-behavioraalisenä, asiakaskeskeisenä tai psykodynaamisena terapiana. (Poznanski & McLennan 2003, 223; Varlami & Bayne 2007, 366.)

Latoma (2011, 46; 52) määrittää ohjausta pedagogisena toimintana. Hänen mukaansa ohjauksessa pyritään edesauttamaan oppimista ja sosiaalistumista, sekä auttamaan ohjattavaa vaikeuksissa. Pedagogisena toimintana ohjauksessa noudatetaan:

”— — Ymmärtämisen kyvyn, ymmärtämisen välittämisen, ymmärtämisen lähtökohtien ja paremman ymmärtämisen periaatteita.” (Latoma 2011, 46.)

Hän käsittää ohjauksen selkeän määritelmän sijaan rajankäyntinä suhteessa selkeästi määriteltäviin pedagogisiin toimintoihin. Ohjaus liikkuu kasvatuksen, psykoterapian, opetuksen ja uudelleen koulutuksen kentällä. Ohjattavan tarpeet vaikuttavat siihen, millaisia piirteitä se kulloinkin saa tältä kentältä. Myös Vuorio-Lehti (2017, 186—187) kuvaa pedagogista ohjausta. Hän kuvaa erilaisille oppimis-, opetus-, ja ohjaustilanteille olevan yhteistä se, että opetusta ja ennakoidaan, tarkkaillaan oppimisen edistymistä ja kohdataan haasteita. Oppimisesta pyritään tekemään mahdollisimman tarkoituksenmukaista ja etenevää. Pedagoginen ohjaus on siis hyvin konkreettista, oppimisprosessien keskellä tapahtuvaa opettajan työtä. Kupiainen (2009, 43) puhuu ohjauksen käyttötiedosta, jolla hän kuvaa ohjausajattelua. Hänen mukaansa käyttötieto on:

”— — arvosidonnaista ja tavoitteellista tietoa, joka on muovautunut opinto-ohjaajan kokemusten, teoreettisen tiedon ja toiminnan kontekstitekijöiden tulkinnan kautta.”
(Kupiainen 2009, 43)

Tässä tutkimuksessa ohjausorientaatio sisältää viisi osa-aluetta, jotka ovat 1) ohjaajan käsitys jännittämisestä ilmiönä 2) ohjaajan käytännön ohjaustoiminta 3) ohjaajan rooli jännittämisen lieventämisessä 4) ohjaajan ja ohjattavan välinen vuorovaikutus ja 5) ohjausnäkemys. Ohjausorientaatio sisältää siis sekä ohjaajan tausta-ajatuksia ja tietoa jännittämisestä, että käytännön konkreettista ohjaustoimintaa. Ohjausorientaatiota tämän tutkimuksen osalta käsitellään tarkemmin luvussa 5.1.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimusongelma

Tutkimukseni tarkoituksena on muodostaa ja tarkastella jännittäville opiskelijoille suunnattujen kieli- ja viestintäopintojen kurssien opettajien ohjausorientaatiota. Lisäksi tutkimuksen käytännön hyödyn kannalta pyrin erittelemään asioita, jotka huomioon ottamalla jännittävien opiskelijoiden opiskeluviihtyvyyttä voisi lisätä ja opintojen kuormittavuutta vähentää yliopisto-opiskelussa. Ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen pyritään vastaamaan haastattelu- ja havainnointiaineistojen avulla. Kolmanteen tutkimuskysymykseen vastausta haetaan teorian ja empirian vuoropuhelun kautta. Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat:

- ◆ Mistä osa-alueista jännittäville opiskelijoille tarkoitettujen kieli- ja viestintäopintojen opettajien ohjausorientaatio muodostuu?
- ◆ Millaisia ovat opettajien soveltamat keskeiset ohjausorientaatiot tunnistettujen osa-alueiden perusteella?
- ◆ Miten vuorovaikutustilanteisiin liittyvää jännittämistä voisi huomioida paremmin yliopistossa, ts. miten kohdata sosiaalisesti jännittävä opiskelija?

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa ihmisten toiminnan ymmärtäminen toimii tiedonintressinä eli tavoitteena on paljastaa ihmisten toiminnalleen antamia merkityksiä. Laadullinen tutkimus toimii paljolti ihmisten erilaisten uskomusten ja arvojen sekä käsitysten parissa. Tavoitteena ei ole selittää yleistäen kaikkien yksilöiden tai ryhmien toimintaa, eikä laadullinen tutkimus ole niin objektiivista kuin määrällinen tutkimus. (Vilkka 2015, 44.) Tässä tutkimuksessa tutkimuksen aiheet ovat subjektiivisia ja henkilökohtaisesti koettuja, eivätkä siten myöskään yleistettävissä suurempiin joukkoihin. Myös tutkittavien pieni määrä estää yleistämisen kaikkiin yksilöihin. Toisaalta tutkimuksellani on myös käytännöllinen tarkoitus, joka on myös yksi tutkimuksen tekemisen

lähtökohta (Varto 2005, 8). Laadulliselle tutkimukselle on ominaista myös se, että se ei pyri löytämään ja esittämään lopullista totuutta tutkittavasta asiasta vaan tuoda esiin jotain, joka on pelkkien ulkoisten havaintojen takana (Vilkka 2015, 76).

4.2 Tutkimuskohde

Tutkimuksen kohteena ovat erään suomalaisen yliopiston jännittäville opiskelijoille suunnattujen kieli- ja viestintäopintojen kurssien opettajat. Päädyin pysyttelemään vain yhden yliopiston opettajissa, koska vastaavanlaisten kurssien nimitykset ja siten myös sisällöt vaihtelevat, jolloin yhtenäisen ohjausorientaation muodostaminen olisi ollut haasteellista. Opettajien erityisyyden vuoksi koen, että viisi haastateltavaa on riittävä määrä kartoittamaan yhden yliopiston jännittämiskurssien opettajien ohjausorientaatiota. Tutkittavien riittävää määrää tukee myös laadullisen tutkimuksen piirre, jossa tärkeintä on aineiston laatu, eikä määrä, ja saturaatiokin saavutettiin näiden viiden haastattelun aikana. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tavoitteena yleistää ilmiötä tilastollisesti, vaan tässäkin tutkimuksessa tavoitteena oli ymmärtää jännittämisisilmiötä ja kuvata jännittäviä opiskelijoita kohtaavien opettajien ohjausorientaatioita, enemmän kuin pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin. Tässä tutkimuksessa tutkittaviksi ovat valikoituneet ne, joilla tutkittavasta ilmiöstä oletetaan olevan eniten tietoa. (Vilkka 2015, 97; Tuomi & Sarajärvi 2018, 74.) Haastateltavien valikoituminen tutkimukseen eteni niin, että otin ensin yhteyttä kielikeskukseen, ja sieltä yhteyshenkilön kautta välitin viestini halukkuudestani tutkia heitä. Kerroin sähköpostiviestissä oman taustani jännittävänä opiskelijana, perustelin kurssien tärkeyden ja painotin opettajien roolin merkitystä. Lisäksi liitin mukaan virallisen kutsukirjeen haastatteluun. Välitettyyn viestiin vastattiin vasta ensimmäisen muistutusviestin jälkeen, jolloin kaikki viisi ilmaisivat halukkuutensa osallistua haastatteluihin. Tämän jälkeen sovimme henkilökohtaisesti jokaisen opettajan kanssa sopivan ajan haastattelulle. Kahden opettajan kanssa sovimme myös havainnoinnille sopivasta ajankohdasta.

Jännittäville opiskelijoille tarkoitettut kurssit tutkintoihin kuuluvissa pakollisissa kieli- ja viestintäopinnoissa (puheviestintä, englanti, ruotsi) ovat matalan kynnyksen apukeinoja selvitä näistä, ehkä hieman suurempaa jännitystä aiheuttavista kursseista. Kurssit ovat suunnattu opiskelijoille, jotka kokevat esiintymisjännityksen tai sosiaalisten tilanteiden aiheuttaman jännittämisen haittaavan opintojen etenemistä esimerkiksi niin, että opiskelijat

eivät ole uskaltaneet kaikille kursseille, tai ovat jättäneet niitä kesken. Kursseille voivat hakeutua myös opiskelijat, joilla on oppimisvaikeuksia. Kursseille hakiessa on perusteltava, miksi kurssille haluaisi. Valinta suoritetaan hakemusten ja kokonaisopintopistemäärän perusteella. Tutkittavien anonymiteetin vuoksi en erittele opettajien opettamia aineita koska esimerkiksi yhtä edellä mainittua alaa edusti vain yksi opettaja, jolloin hänen anonymiteettinsa olisi vaarassa.

4.3 Aineiston keruu

4.3.1 Teemahaastattelu

Aineistonkeruu toteutettiin teemahaastatteluilla ja ei-osallistuvalla havainnoinnilla. Teemahaastattelu sopi aineistonkeruumenetelmäksi tässä tutkimuksessa, koska se korostaa haastateltavia subjekteina ja ihmisten aktiivista osallisuutta, ja mahdollistaa haastateltavien vapaamuotoisen kerronnan tutkittavasta asiasta (Hirsijärvi & Hurme 2008, 35). Haastattelun toteuttava tutkija valitsee haastateltavat sen perusteella, että heillä on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä, vaikka tutkija on ottanut jonkin verran selvää tutkittavasta asiasta ennen haastattelua (DiCicco-Bloom & Crabtree 2006, 314; Tuomi & Sarajärvi 2018, 74; Ruusuvuori & Tiittula 2017, 39). Tässä tutkimuksessa haastateltavat olivat siis jännittämisryhmien opettajia, joilla on erityistä tietoa nimenomaan näiden ryhmien kanssa toimimisesta. Teemahaastattelu on keskustelunomainen tilanne, jossa keskitytään teemoihin. Jokainen haastattelu voi olla erilainen, koska haastattelu etenee teemojen varassa eivätkä kysymykset ole jokaiselle haastateltavalle samoja. (Hirsijärvi & Hurme 2008, 48.) Oman tutkimuksen kannalta tärkein teemahaastattelun ominaisuus on se, että se jättää tilaa haastateltavien omille tulkinnoille ilmiöstä ja painottaa heidän antamiensa merkitysten arvoa. Haastattelu valikoitui aineistonkeruun tavaksi myös sen joustavuuden ansiosta. Pelkän kyselylomakkeen avulla moni vastaus olisi voinut jäädä vajaaksi tai kysymystenasettelu olisi voinut vaikuttaa vastauksiin. Haastattelussa väärinkäsitysten mahdollisuus pienenee, koska keskustelun aikana väärinymmärryksiä voidaan korjata ja kysymyksenasettelua tarkentaa sekä vaihtaa kysymyksiä jonkin verran haastateltavien välillä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 63; Rapley 2013, 18.) Laadullisessa tutkimuksessa on tyypillistä se, että haastattelija itse tulkitsee tutkimuksen analyysivaiheessa haastateltavan kuvailuja ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä

(DiCicco-Bloom & Crabtree 2006, 314). Haastattelua ohjaa kuitenkin aina tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset, ja haastatteli ohjaa keskustelua tutkimuksen pyrkimysten mukaisesti niin, että se fokuksituu tiettyihin teemoihin, mutta toisaalta ei johdattele tutkittavaa liikaa kysymyksenasettelulla (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 39; DiCicco & Crabtree 2006, 316). Koska haastattelua ohjaa aina tutkimuksen tavoite, ei haastattelu ole pelkästään keskustelua, vaikka se onkin usein keskustelunomaista (Rapley 2013, 26). Tässä tutkimuksessa kysymysten järjestystä vaihdeltiin haastateltavien välillä sen mukaan, miten keskustelu sujuvimmin eteni, sekä muutama teemaan liittyviä tarkentavia kysymyksiä jätettiin pois kahden ensimmäisen haastattelun jälkeen, koska ne todettiin toimimattomiksi.

Haastattelujen sujuvuuden vuoksi, sekä osittain teemojen syvällisyyden vuoksi teemat ja tarvittaessa käytettäviä tarkentavia kysymyksiä lähetettiin haastateltaville etukäteen, jotta he pystyivät orientoitumaan haastatteluun ja pohtimaan teemoja etukäteen. Tärkeitä ja olennaisia asioita olisi saattanut jäädä puuttumaan, jos haastatteluun ei olisi voinut valmistautua etukäteen. Tuomen ja Sarajärven (2018, 63) mukaan haastattelukysymykset tai aiheet onkin perusteltua antaa haastateltaville luettavaksi ja tutustuttavaksi, jotta haastattelutilanne olisi sujuvampi, ja toisaalta on myös eettisesti tärkeää, että haastateltava tietää, mistä haastattelutilanteessa on kysymys. Toisaalta muutama haastateltava myös itse pyysi haastatteluaiheita nähtäväkseen, jotta tietäisi, osaako hän vastata niihin tutkimuksen edellyttämällä riittävällä tiedolla. Teemat muodostettiin teoreettisen viitekehyksen ja omien, jännittämisryhmistä saatujen kokemusten perusteella viideksi eri teemaksi, jotka ovat näkyvissä liitteessä 2.

Haastattelussa aineistonkeruumenetelmänä on myös heikkouksia. Se vie paljon aikaa verrattuna esimerkiksi postitse lähetettävään kyselyyn. Myös aikataulujen yhteensovittaminen voi olla haasteellista. Tässä tutkimuksessa haastatteluajkojen sopiminen onnistui melko ongelmitta, ja haastateltavien vähäisen määrän vuoksi aikaa meni haastattelujen pitämisen sijaan enemmän litterointiin. Toisaalta teemahaastattelun heikkoutena on myös se, että haastateltavien ajatukset ja siten vastaukset rajautuvat vain tiettyyn teemaan ja sen sisältämiin kysymyksiin sen sijaan, että he osaisivat ajatella myös teeman ulkopuolisia asioita. Tämän vuoksi teemojen on oltava tarkkaan mietittyjä, jotta oikeanlaista aineistoa saadaan kerättyä. Teemahaastattelussa on myös otettava huomioon se, että haastateltavien on osattava puhua asioista teemojen mukaisesti, sen sijaan, että he

kertoisivat oman ymmärryksensä mukaan asioista. On siis varmistettava, että haastateltavat ymmärtävät teemat ja niiden sisällön samalla tavalla kuin tutkija, sekä että he pysyvät asetetuissa teemoissa. Tutkijan onkin tunnettava tutkimuksensa kohderyhmä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 66—67; Vilkkä 2015, 84.) Tässä tutkimuksessa oletin haastateltavien tietävän jännittämisestä aiheena saman verran tai enemmän kuin itse tutkimuksen tekijänä, joten tämä vaaranpaikka ohitettiin. Teemahaastattelun vaarana on myös se, että haastateltavat haluavat miellyttää haastattelijaa tai sitten he kaunisteleivat vastauksiaan (Hirsijärvi & Hurme 2008, 101; Vilkkä 2015, 82). Vastausten kaunistelua ja miellyttämistä tuskin pystyy kokonaan välttämään, mutta pyrin huomioimaan tämän heikkouden teemahaastattelussa oikeanlaisella kysymyksenasettelulla niin, että haastateltava ei voisi ennakoida, minkä vastauksen hän kuvittelisi minun haluavan kuulla. Vilkkä (2015, 80) nostaa esiin myös emansipatorisuuden tärkeyden laadullisessa tutkimuksessa ja sen tutkimusmenetelmissä. Emansipatorisuudella hän viittaa siihen, että tutkimus lisää myös tutkittavien ymmärrystä tutkittavasta asiasta, etteivät he ole pelkästään tutkittavia, jotka eivät itse saa osallistumisestaan mitään hyötyä. Emansipatorisuus toteutuu, kun tutkittavat kokevat tulleen aidosti kuulluiksi ja kun he kokevat saaneensa lisää ymmärrystä asiasta. Uskon tämän toteutuneen tutkimuksessani, koska osan haastattelujen jälkeen totesimme haastateltujen kanssa molemminpuolisesti oppineemme asiasta lisää ja pohtineemme eri näkökulmia ja siten laajentaneet ymmärrystämme asiasta.

Tutkimuksen haastatteluaineisto kerättiin yksittäisinä teemahaastatteluina 16.—29.3.2017 välisenä aikana. Haastattelujen äänittämiseen käytettiin jokaisessa haastattelutilanteessa sekä puhelinta että tietokonetta molempia, varmuuden vuoksi, mikä osoittautui hyväksi varotoimeksi, koska jokaisessa haastattelussa oli jonkinlaisia teknisiä ongelmia äänityksen suhteen, vaikka varmistin laitteiden toimivuuden ennen jokaista haastattelua useaan kertaan. Kaikki haastattelut saatiin kuitenkin kokonaisuudessaan äänitettyä jommallekummalle laitteelle, joten tekniset ongelmat eivät vaikuttaneet aineiston keräämiseen sen suuremmin. Haastattelut toteutettiin opettajien omissa työhuoneissa kullekin sopivana ajankohtana. Olin pyytänyt varaamaan haastattelulle aikaa n. tunnin. Haastattelut kestivät n. 40—80 minuuttia. Haastattelutilanteet etenivät ennakolta sähköpostilla lähettämiini teemoihin nojaten melko lailla samassa järjestyksessä jokaisen haastateltavan kanssa. Kahden haastattelun jälkeen totesin muutaman tarkentavan kysymyksen liian haasteellisiksi ja toimimattomiksi, joten jätin ne pois seuraavilta haastattelukerroilta. Kysymysten järjestys vaihteli, ja keskustelu eteni

sujuvasti eri teemojen välillä jokaisella haastattelukerralla. Aloitin aineiston litteroinnin noiden kahden viikon aikana, ja sain sen päätökseen muutamia viikkoja aineistonkeruun jälkeen. Litteroitua tekstiä syntyi yhteensä 72 A-4 kokoista sivua kirjoitettuna fontilla 12 ja rivivälillä 1,5. Päätin noudattaa sanantarkkaa litterointia, jättäen kuitenkin pois suurimman osan esimerkiksi huokauksista tai äänenpainoista, koska tutkimukseni tarkoituksena oli tarkastella enemmän sitä mitä sanotaan, kuin miten sanotaan. Jos kyseessä olisi ollut esimerkiksi keskusteluntutkimus, olisin litteroinut myös nämä, mutta tässä tutkimuksessa niiden litterointi ei ollut tarpeen (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 356). Tutkittavien anonyymiyden varmistamiseksi muutin litteraatioon kunkin opettajan nimen tilalle koodit H1—H5. Näitä koodeja on käytetty myös tulosluvussa haastattelusitaattien perässä.

Oma roolini haastattelijana ja tutkijana on oman jännittämiskokemukseni takia ristiriitainen. Koska olen itse elänyt jännittämisen kanssa, pystyin poimimaan teemahaastatteluun sellaisia kysymyksiä, joita pelkkä teoria ei olisi ehkä tarjonnut ja joita en olisi osannut ajatella. Omien kokemusteni myötä pystyin siis syventämään teorian tarjoamia kiinnostavia näkökulmia ja tarjoamaan kokemusasiantuntijuutta tutkijan roolissa. Koen, että oma roolini auttoi muodostamaan haastattelukysymyksiä ja luomaan rennompaa ilmapiiriä haastatteluihin, joten näen roolini kokemusasiantuntijana pääosin myönteisenä. Toisaalta ennakkoajatukseni aiheesta ja kokemukseni ovat voineet heijastua kysymysten asetteluun ja teemojen muodostamiseen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei voi koskaan olla täysin objektiivinen ja ulkopuolinen tutkimuksen suhteen, vaan tutkija tuo mukaan aina oman taustansa ja ajatuksensa tutkimusprosessiin, koska on itse sen luoja ja siten myös tulkitsija. Tärkeintä on tehdä kaikki tutkimuksessa tehdyt valinnat mahdollisimman läpinäkyviksi ja perustella ne, jotta lukija voi itse pohtia tutkijan roolia ja siten tutkimuksen luotettavuutta. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 80.) Varto (2005, 17) kuvaa kysyvän tutkijan piirteitä, ja tässä tutkimuksessa tutkijan rooli sopii näihin piirteisiin. Hänen mukaansa laadullisessa tutkimuksessa kysyvän tutkijan maailmankuvaa voi kutsua osallistuvaksi muun muassa, jos tutkija kokee tutkimuksen merkitykselliseksi omalle ja muiden elämälle. Tutkija myös näkee tutkimustyön käytännöllisen hyödyn niin, että siitä on hyötyä ja vaikutuksia useille eri ihmisille, ja tutkimustyön päämääränä on kaiken kaikkiaan syventää ymmärrystä tutkittavasta aiheesta ja sitä kautta ihmisistä itsestämme. Tässä tutkimuksessa käytännön hyötynä on etenkin listaus jännittävän opiskelijan huomioimiseen yliopistoympäristössä.

4.3.2 Havainnointi

Tässä tutkimuksessa käytän havainnointia tukemaan teemahaastatteluista ilmi tulleita asioita, sekä havainnollistamaan opettajien käytännön toimintaa. Havainnointi voi olla piilohavainnointia, osallistuvaa tai osallistavaa havainnointia ja havainnointia ilman osallistumista, jota tässä tutkimuksessa käytettiin. Ilman osallistumista tapahtuvassa havainnoinnissa aineiston keruuta täydennetään usein myös haastatteluilla, kuten tässäkin tutkimuksessa tehtiin. (Grönfors 2011, 49—50.) Ongelmallista havainnoinnin suorittamisessa on se, että havainnointi on aina havainnoijan oman tulkinnan varassa, ja eri ihmiset havainnoimassa kiinnittävät usein huomionsa eri asioihin. Myös havainnoitavat itse voivat vaikuttaa havainnoijaan, tai toisinpäin. (Angrosino 2007, 36.) Pysin havainnoimaan kaiken, mitä opettajan toiminnassa havaitsin ja kirjasin kaikki havaintoni ylös, mutta voi olla, että joku toinen havainnoija olisi kirjannut erilaisia havaintoja. Sain kuitenkin tämän tutkimuksen tarkoituksiin sopivaa tietoa. Pysin havainnointia suorittaessani olemaan mahdollisimman huomaamaton tarkkailija, ja istuin luokan perällä hiljaa, osallistumatta tunnin kulkuun. Oma läsnäoloni ei vaikuttanut häiritsevän kurssin opiskelijoita tai opettajaa, vaikka varma en voi siitä olla. Kerroin olleeni itsekkin kyseisillä jännittäville opiskelijoille tarkoitetuilla kursseilla, jotta läsnäoloni hyväksyttäisiin ja en vaikuttaisi liikaa tapahtumiin. Tilanteessa oli kuitenkin parikymmentä opiskelijaa, minkä vuoksi tutkijaan kiinnitetään usein vähemmän huomiota, mikä mahdollistaa luotettavamman havainnoinnin. Toisaalta pelkästään muistiinpanojen kirjoittaminen silloin kun tutkittavat ovat tilanteessa läsnä, voi vaikuttaa tutkittavien käyttäytymiseen. (Grönfors 2011, 52; 78).

Havainnointi suoritettiin kahdella eri kurssilla, yhteensä kahdella eri tapaamiskerralla 1.2.—9.3.2017 välisenä aikana. Toisen kurssin toimintaa havainnoitiin yhteensä kahdeksan tuntia ja toista yhteensä kuusi tuntia. Havainnointiaineistoa kertyi yhteensä siis 14 tunnin ajalta. Tarkoituksena oli havainnoida opettajan toimintaa, jonka kerroin osallistuville opettajille ja sovin heidän kanssaan kurssin aikataulun mukaisesti sopivat havainnointiajat niin, että se palvelisi havainnointia parhaiten. Toisella kurssilla oli alkamassa jakso, jossa opiskelijat tekisivät itsenäisesti kirjoitustyötä, jolloin aineiston kerääminen opettajan toiminnasta ei olisi ollut mielekästä, joten havainnointi aikataulutettiin ennen tämän kirjoitustyön alkua. Vaikka havainnointi kohdistui opettajan toimintaan, kerroin opiskelijoille läsnäolostani ja tutkimukseni tarkoituksesta ja tavoitteista, sekä omasta taustastani koskien samoja kursseja.

Lopuksi pyysin lupaa havainnointiin, koska en halunnut, että läsnäoloni häiritsisi heidän opiskeluaan ja keskittymistään. Pyrin havainnoimaan pelkästään opettajan toimintaa, ja se onnistuikin hyvin, mutta välillä opettajan mennessä esimerkiksi auttamaan opiskelijaa henkilökohtaisesti, havainnoin heidän välistä vuorovaikutustaan, joten opiskelijakin oli pienessä roolissa. Toisaalta silloin kun opiskelijat alkoivat keskustella pienryhmissä tai pareittain, en havainnoinut heitä, ellei opettaja ollut jossain roolissa esimerkiksi neuvomassa heitä. Kirjoitin havainnointimuistiinpanoja tietokoneelleni, ja aineistoa kertyi n. 10 A-4 kokoisen sivun verran, kirjoitettuna fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5.

4.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysivaiheen tehtävänä on saada aineistosta irti jotain, joka ei suorista lainauksista yksinään tule suoraan ilmi (Ruusuvuori ym. 2010, 16). Vaikka minulla tutkimuksen tekijänä on runsaasti ennakkotietoa etenkin jännittämisestä, on aineiston analyysivaiheessa tärkeää tiedostetusti jättää nämä ennakkoluulot syrjään, jotta aineistosta voi nähdä asioita, joita ei odottanut näkevänsä. Toisaalta ennakkotiedot ja oletukset ohjaavat myös aineiston analyysia niin, että lukutapa ja tulkinta ohjaavat aineiston käsittelyä, joka mahdollistaa syvällisen analyysin. Nämä analyysivaiheet ja tutkijan tekemät tulkinnot ovat kuitenkin tarpeen kirjoittaa auki, jotta lukija voi itse arvioida tutkimuksen luotettavuutta. (Ruusuvuori ym. 2010, 11—12.)

Analyysia aloittaessani luin litteroitua tekstiä läpi useaan otteeseen ja yliviihasin muutamia kohtia, jotka olin käynyt läpi vain muutaman haastateltavan kanssa, ja jotka eivät kysymyksinä toimineet eivätkä tuottaneet mielekästä informaatiota tätä tutkimusta varten. Seuraavaksi koodasin teemahaastatteluista litteroitua tekstiä värikoodeilla. Aloin hahmotella ohjausorientaatiolle tärkeitä asioita tutustumalla teoriaan (ks. esim. Vehviläinen 2014) ja ohjausorientaatioista aiemmin tehtyihin tutkimuksiin (ks. Tiainen 2017; Korhonen 2008). Seuraavaksi hahmottelin teemoja. Teemoittelussa on yksinkertaistettuna kyse siitä, että laadullinen aineisto paloitellaan ja ryhmitellään teemojen mukaan, ja jos aineisto on kerätty teemahaastattelulla, tarjoavat teemat jo alustavaa jäsennyttä analyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 79.) Pelkistin litteroidusta haastatteluaineistosta teemahaastattelun teemojen ja aineistosta esiin nouseviin asioihin perustuen 13 teemaa (T1—T13), jotka olivat osin päällekkäisiä, mutta selkeästi itsenäisiä kokonaisuuksia. Havainnointiaineistosta etsin

ohjaajan ja ohjattavan vuorovaikutukseen sekä ohjaajan käytännön ohjauskeinoihin liittyviä havaintoja, jotka sopivat teemoihin T4 ja T9. Seuraavaksi yhdistin samaan ilmiöön liittyvät teemat värikoodilla toisiinsa, ja jaoin ne viiteen pääteemaan (P1—P5), jotka muodostavat tutkimukseni aiheena olevan ohjausorientaation rungon.

Alateemat:

T1 = tausta ryhmien ohjaamiselle
T2 = tietoa jännittämisestä
T3 = mistä saanut tietoa jännittämisestä?
T4 = toimiminen käytännön ohjaustilanteissa
T5 = onnistumisen kokemuksia
T6 = haasteita
T7 = syitä jännittämiselle
T8 = jännittämisen lieventämisen keinot
T9 = käytännön ohjauskeinot
T10 = oma rooli ryhmissä
T11 = vertaistuen rooli
T12 = ilmapiirin rakentuminen
T13 = kuormittavuus

Pääteemat:

P1 = Käsitys jännittämisestä ilmiönä
P2 = Käytännön ohjaustoiminta ryhmissä
P3 = Opettajan oma rooli jännittämisen lieventämisessä
P4 = Ohjaajan ja ohjattavan vuorovaikutus
P5 = Ohjausnäkemys

Esimerkki haastattelulitteraatin teemoittelusta:

"Me puhutaan kuitenkin enemmän – –, siitä jännittämisestä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, sen haltuun ottamisesta ja sit – –kyllä tällä kurssilla huomaan pohjustavani enemmän sitä että miksi tehdään sitä mitä tullaan tekemään, ja linkitän aika paljon enemmän kaikkia asioita siihen esiintymisjännitykseen tai ylipäätään sosiaalisiin tilanteisiin liittyvään jännittämiseen et siel se kytkös on jotenkin vahvemmin läsnä koko ajan – –"

- ⇒ puhutaan käytännön työskentelystä ja erosta muihin kursseihin
- ⇒ alateemat T4 ja T9
- ⇒ pääteema P2

Tässä tutkimuksessa teoria on auttanut hahmottamaan ohjausorientaation sisältöä ja sen osa-alueita niin, että teemahaastattelujen teemat muodostuivat osin teorian perusteella. Toisaalta

ohjausorientaation määrittely tässä tutkimuksessa ei pohjaudu pelkästään teoriaan, vaan siihen yhdistyy myös asioita suoraan aineistosta. Ohjausorientaatio ei ole yksinkertainen ja selkeä kokonaisuus, ja tällaisessa aiheessa siihen yhdistyy asioita myös pelkästään aineistosta, ilman teoriaa. Tutkimuksen analyysi on siis teoriaohjaavaa, koska siinä on yhteyksiä teoriaan, mutta pohjimmiltaan se on aineistolähtöistä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 83). Tarkoituksena ei ole siis testata teoriaa eikä toisintaa aiempien tutkimusten malleja ohjausorientaatiosta, vaan luoda uusi jäsentely joka sopii nimenomaan jännittämisryhmien opettajille, ja jonka lähtökohta on haastattelu- ja havainnointiaineistoissa. Pelkkä luokittelu alateemoihin ja viiteen teemaan ei riitä vielä analyysiksi, vaan tässä vaiheessa litteroitu haastattelumateriaali ja havaintomuistiinpanot on vasta koottu sellaiseksi, että sitä on helpompi hallita ja myöhemmin analysoida (Ruusuvuori ym. 2010, 10). Analyysissä tarkoituksena on löytää jotain, joka ei suoraan ilmene suorista lainauksista, eikä siten ole suoraan luettavissa litteroidusta aineistosta, vaan on jossain kaiken takana. Tämä on tarkoitus löytää sisällönanalyysin keinoin.

5 TULOKSET

5.1 Ohjausorientaation osa-alueet

Tässä tutkimuksessa ohjausorientaatio määritellään käytännön toiminnaksi, jossa yhdistyvät ohjaajan käsitys jännittämisestä ilmiönä, käytännössä tapahtuvat ohjauskeinot, ohjaajan oma rooli jännittämisen lieventämisessä, ohjaajan ja ohjattavan välinen vuorovaikutus sekä ohjaajan toteuttama ohjausnäkemys. Määrittely pohjautuu aiemmin mainittuun teoreettiseen viitekehykseen, aiempiin tutkimuksiin ohjausorientaatiosta sekä aineistosta esiin nousseisiin osa-alueisiin. Ohjausorientaatio on tilannekohtainen ilmiö, jossa ohjaaja, usein tietämättäänkin, seuraa jonkinlaista toimintalinjaa, eli kyse on konkreettisista teoista ja sanomisista erilaisissa ohjaustilanteissa (Vehviläinen 2014, 89). Ensimmäinen osa-alue on käsitys jännittämisestä ilmiönä. Tämä valikoitui yhdeksi ohjausorientaation osa-alueeksi, koska kyse on jännittäville opiskelijoille tarkoitetuista ryhmistä. Tällöin tieto jännittämisestä on jollain tavalla osa ohjaamista, koska muuten kurssi olisi kuin mikä tahansa muu kurssi. Toinen osa-alue on käytännön ohjaustoiminta, jonka mukaan ottaminen perustuu ohjausorientaation käytännölliseen ulottuvuuteen (Vehviläinen 2014, 89). Kolmantena osa-alueena on ohjaajan rooli jännittämisen lieventämisessä. Tämä osa-alue kertoo siitä, miten opettajat näkivät oman roolinsa suhteessa vertaistuen tarjoamaan rooliin jännittämisen lieventämisessä. Neljäs osa-alue on ohjaajan ja ohjattavan välinen vuorovaikutus, mikä pohjautuu ohjauksen vuorovaikutukselliseen ulottuvuuteen (Vehviläinen 2001, 12; Vuorio-Lehti 2017, 181). Viides ja viimeinen osa-alue on ohjausnäkemys, jossa ohjaaja ja ohjattava voivat vaihdella rooleja passiivisista aktiivisiin (Nummenmaa ym. 2008, 64—65). Seuraavalla sivulla nämä osa-alueet on koottu tiivistetysti kuviomuotoon.

Ohjausorientaatio				
Käsitys jännittämisestä ilmiönä	Käytännön ohjaustoiminta	Ohjaajan rooli jännittämisen lieventämisessä	Ohjaajan ja ohjattavan välinen vuorovaikutus	Ohjausnäkemys

Kuvio 1. Ohjausorientaation osa-alueet.

Kuviossa 1 on tiivistetty empiirisen aineiston ja teoreettisen viitekehyksen perusteella ohjausorientaation viisi osa-aluetta. Ohjausorientaatio kuvaa näiden osa-alueiden perusteella sekä ajatuksen tasolla olevaa, että käytännön toiminnan ulottuvuutta. Osa-alueista käsitys jännittämisestä ilmiönä, sekä ohjauskäsitys, kuvaavat ajatuksen tasolla tapahtuvaa otetta ohjaamiseen. Käytännön ohjaustoiminta, ohjaajan rooli jännittämisen lieventämisessä sekä ohjaajan ja ohjattavan välinen vuorovaikutus taas kuvaavat käytännön tasolla tapahtuvaa ohjauksellista toimintaa. Seuraavaksi näitä viittä osa-aluetta avataan enemmän aineistoesimerkein. Haastatteluaineistossa käsiteltiin kaikkia viittä osa-aluetta, havainnointiaineisto keskittyi käytännön ohjaustoimintaan ja ohjaajan ja ohjattavan välisen vuorovaikutuksen tarkasteluun.

5.1.1 Käsitys jännittämisestä ilmiönä

Tutkimuskohteena olevat opettajat kertoivat ilmaisseensa itse halukkuutensa ohjata jännittäjille tarkoitettua ryhmää, kun niitä alettiin suunnitella kielikeskuksessa. Kurssien ohjaaminen vaikutti mielenkiintoiselta ja osa otti sen haasteena. Osalla oli taustaa myös erilaisten valmentavien kurssien ohjaamisesta, ja jännittämisryhmän ohjaaminen nähtiin luonnollisena jatkumona tälle. Ryhmien ohjaaminen vaikuttaa siis olevan jotain uutta ja mielenkiintoista sekä haastavaa ja siksi myös varmasti palkitsevaa, mikä antaa hyvän pohjan ryhmän ohjaamiselle ja sen mielekkyydelle. Tietoa jännittämisestä ilmiönä oli kerätty omista kokemuksista jännittämisestä, itseopiskelusta, YTHS:n psykologeilta, opintopsykologilta, omista kokemuksista opettajana, omasta opiskelusta, lääketieteen oppaista liittyen jännittämiseen, sekä kollegoilta ja saman alan asiantuntijoilta. Erityisesti YTHS:n oppaat

jännittäjille nähtiin tärkeinä tiedonlähteinä niin opettajille, kuin opiskelijoillekin. Toisaalta myös virallisempia koulutuksia liittyen jännittämiseen ja jännittävien opiskelijoiden ohjaamiseen ja kohtaamiseen toivottiin, vaikka muutamia sitä sivuavia koulutuksia oli järjestetty aiemmin.

Ohjausorientaation osa-alueita kartoittaessa pidin tärkeänä tuoda esiin jännittämisryhmien opettajien näkemyksiä jännittämisestä ilmiönä. Jos kuvitellaan tilanne, jossa jännittävälle opiskelijoille tarkoitetun ryhmän ohjaaja ei tietäisi jännittämisestä paljoa, tietäisi sen syntymekanismeja tai sen lievittämiskeinoja, olisi ryhmän kantavana voimana ja apuna sen osallistujille lähinnä vertaistuen tarjoama ymmärrys ja yhteinen jaettu kokemus jännittämisestä. On siis tärkeää, että ryhmän opettajalla on tietämystä asiasta ja sitä myöten ymmärrystä jännittäviä opiskelijoita kohtaan. Haastateltavat opettajat näkivät jännittämisen johtuvan useista eri syistä. Aiemmat huonot kokemukset vuorovaikutustilanteista nähtiin yleisimpänä syynä jännittämisongelman syntymiseen. Tätä tukivat muun muassa havainnot opiskelijoiden omista kertomuksista kurssien tehtävien lomassa ja kurssille haettaessa hakemuskirjeestä. Myös liiallinen itsensä tarkkailu ja täydellisyyteen pyrkiminen sekä muunlaiset itsetunto-ongelmat nähtiin osana jännittämisen syntyyn. Toisaalta jännittäminen nähtiin myös piirretyyppisenä, jolloin esimerkiksi ujous tai introverttius johtaa viestintäaarkuuteen tai -haluttomuuteen. Yksi opettajista kritisoi myös liiallista rohkeuden ja ulospäinsuuntautuneisuuden ihannoitua. Hän pohti nykyajan ja oman nuoruutensa eroja, ja totesi paineiden kasvavan jatkuvasti:

"Mä luulen et tänä päivänä nuorten elämä on erityisen kovaa, äärimmäisen kovaa, että ne vaatimukset on niin hurjia, tai ainakin kuvitellut vaatimukset, että kyllä siellä enemmän introvertti varmaan kärsii. Kaikkihan ei voi olla ekstroverttejä, se ei oo mahdollista – kyllä niitä pohtijoitakin tarvitaan, jotka puhuu vasta sitten, kun on asiaa. – Jos mä mietin omaa nuoruuttani, niin onhan tässä eroa ku yöllä ja päivällä, tää on jo vähän niinku sairasta, sellasta pintaa. Mutta ehkä se on sellanen asia et jokaisen pitää ottaa ja rakentaa niinku oma asenne siihen, ei voi olla jotain muuta mitä ei oo, oikeesti." (H5)

Myös pelkästään tiettyyn asiaan, esimerkiksi ruotsin kielen puhumiseen liittyvä jännitys nostettiin esiin. Opiskelija ei siis välttämättä jännitä mitään muuta, kuin pelkästään ruotsin kielen puhumista. Yksi opettajista näki yliopiston paikkana vuorovaikutustilanteille erityisen haastavana osalle opiskelijoista, koska ajatus oman alan asiantuntijuudesta ja sellaisena

esiintymisenä vuorovaikutustilanteissa voi aiheuttaa liiallisia paineita ja kuvitelmia muiden paremmuudesta itseensä nähden:

"Mutta varmaan tosiaan tää kontekstikin vaikuttaa – yliopistossa ajatellaan, että pitäis olla tietynlainen, tai osata tiettyjä asioita ja olla loppuun asti mietityt mielipiteet, ja jos vähän epäilee niitä, niin se lisää varmasti sitä jännitystä. Ja ylipäättään mä ehkä ajattelen, että sellanen vuorovaikutuskulttuuri yliopistossa, et onks se jotenki vähä liian ykssuuntasta, tai onko niitä vuorovaikutuksen paikkoja liian vähän, että vois heitellä niitä keskeneräisiäkin ajatuksia. Semmonen vapaa keskustelu puuttuu." (H5)

Hakiessani selvyyttä ohjausorientaation käsitteeseen ja sen ydinosa-alueisiin, ajattelen jännittämisyhmien opettajien ohjausorientaation perustan olevan heidän ymmärryksessään jännityksen syntymisestä, ja siten sen helpottamisesta tai vaihtoehtoisesti sen kanssa elämisestä. Jos jännittämisen ajattelee pelkästään huonoista kokemuksista johtuvaksi, voi helposti ajatella sen myös hoituvan pois pelkällä altistuksella ja hyvien kokemusten saamisella vuorovaikutustilanteista. Koska haastateltavat opettajat näkivät jännityksen johtuvan monista eri tavoista, myös heidän ajatuksensa sen lievittämisestä olivat monenlaisia. Analysoin jännittämisen helpottamiskeinoja hieman myöhemmin, kun käsitteelen opettajien ohjausnäkemystä osana ohjausorientaation rakentumista.

5.1.2 Käytännön ohjaustoiminta

Ohjausorientaatio ohjaa vahvasti käytännön konkreettista ohjaustoimintaa (Vehviläinen 2014, 90). Otin haastatteluteemojen tarkentavissa kysymyksissä esille sen, miten jännittämisyhmittä eroavat muista ryhmistä, jotka eivät erityisesti ole suunnattu jännittäville opiskelijoille. Vastaukset vaihtelivat jonkin verran. Yksi opettaja kertoi, että yksi esiintymisharjoitus, joka muilla ryhmillä on kurssin keskivaiheilla, jää jännittämisyhmissä pois. Myöskin kurssin lopputyönä esiteltävä projekti voidaan esittää joko luokan edessä tai vaihtoehtoisesti posteriesityksenä pienemmille ryhmille luokkahuoneen eri osissa. Opettaja toi esiin opiskelijoiden ajatuksia luokan edessä puhumisesta, joka tuntui olevan monille se pahin pelko ja hankalin tilanne, ja siksi hän kertoikin tuovansa esille heti kurssin alussa sen, että juuri luokan edessä kenenkään ei ole pakko puhua. Toisaalta tämä vaihtoehto tarjosi monille sopivan hetken ylittää itsensä ja pitää puhe-esitys luokan edessä posteriesityksen sijaan. Kyseisen projektityön saa myös tehdä halutessaan yksin, mikä muissa ryhmissä ei ole mahdollista. Näin otetaan huomioon myös ne, jotka parhaiten työskentelevät yksin, ja saavat

siten hoidettua projektin vähemmällä ahdistuksella. Kurssilla äänitetään myös ryhmäkeskustelua, joka muissa ryhmissä käydään läpi vertaispalautteen avulla. Kyseisessä jännittäville opiskelijoille tarkoitettussa ryhmässä opiskelijat saivat kuitenkin itse päättää, arvioivatko mieluummin omaansa vai muiden ryhmien keskusteluja. Viimeisimmällä kurssilla jokainen ryhmä päätti kuunnella ja arvioida omaa keskusteluaan, koska se koettiin vähemmän ahdistavaksi. Myös kurssin päättävä tentti tehtiin tutun porukan ja tutun opettajan kanssa, kun muissa ryhmissä opiskelijat tenttivät yhdessä kenen tahansa samaan aikaan samaa tai eri kurssia käyvän opiskelijan kanssa ja keiden tahansa opettajien arvioinnin alla.

Myös muut opettajat toivat esiin asioita ja käytännön tekoja, jotka eroavat muista kursseista. Jännittämisestä puhutaan enemmän, vaikka sitä saatetaan sivuta myös muilla kursseilla. Opettajat toivat esiin myös eri tehtävien valmisteluun annetun ajan lisäämisen. Erilaisten harjoitusten tarkoituksia perusteltiin enemmän, ja niihin valmistautumiseen annettiin enemmän aikaa, jotta ensimmäiset ehkä ahdistavat ajatukset eivät vie aikaa tärkeästä orientoitumisesta tehtävän tekemiseen. Ajan lisääminen on näkynyt myös siinä, että joillain kursseilla kontaktituntien määrää on lisätty, mutta niiden kestoa vähennetty. Tätä perusteltiin kuormittavuuden vähentämisellä, ja toisaalta sillä, että pidempikestoinen kurssi on parempi jännittämisen lieventämisessä, koska alkupään kerrat saattavat mennä alkuahdistuksen takia hieman ohi. Tällöin opiskelijat voivat edetä rauhallisemmalla tahdilla niin, että ahdistus ei kasva liian suureksi. Eroa muihin ryhmiin toi selkeästi myös se, että jännittämisryhmissä vierailevat YTHS:n psykologi tai opintopsykologi, ja yhdellä kursseista käydään myös YTHS:llä fysioterapeutin ohjaamassa rentoutumistuokiossa.

Yksi opettajista mainitsi opiskelijoiden jännittämisen voineen alkaa esimerkiksi lukiosta, jossa opiskelija on odottanut jännityksellä omaa vuoroaan, kun läksyjä on kuulusteltu järjestyksessä jokaiselta erikseen. Hän pitikin tärkeänä, että kukaan ei joudu hänen ohjaamillaan kursseilla pelkäämään oman vastausvuoronsa tulemistä yllättäen, olivat ne sitten jännittämiskursseja tai muita kursseja. Opiskelijoiden aktivoiminen puhumaan isolle ryhmälle esimerkiksi lyhyen opettajan kysymykseen vastaamisen muodossa olikin pohdinnan aihe. Kaksi opettajista mainitsikin hiljaisuuden sietämisen olevan heillekin uusi, opittu asia. Toisaalta hiljaisuus saattaa muodostua myös sekä opettajaa, että opiskelijoita kuormittavaksi tekijäksi, jolloin ilmapiirikin saattaa olla vaarassa kiristyä:

”Noi ryhmät opettaa myös itelle niin paljon, just se hiljaisuuden sietäminen, ajan antaminen. Sitten toisaalta – – mikä on sit kuormittavaa, että joskus ryhmä voi hiljentää myös itse itsensä, et voi käydä niin, että tommosissa jännittäjille suunnatuissa ryhmissä, niin aluksi siellä on niitä, jotka on aktiivisesti mukana keskusteluissa ja kommentoi, mut sitten kun he huomaa, et he on niitä ainoita, niin he saattaa ruveta varomaan sitä et he ei ois aina äänessä. Mutta sitten kun siellä ei oo muita ketkä ois äänessä, niin se saattaa muodostua sitten loppua kohden opettajalle tosi raskaaks, et sit tosiaan kukaan ei juurikaan oo äänessä, et sit sinne jäädään sinne hiljaisuuden kehään. Niissä kohdissa on kyllä oikeesti joutunu miettimään, että miten tästä nyt keskusteltais, jotta meillä kaikilla ois mukavampi olla.” (H4)

Opettajat eivät halunneet ainakaan pakottaa opiskelijoita mukavuusalueensa ulkopuolelle, vaikka toisaalta tiedostavat sen, että monille opiskelijoille sinne siirtyminen olisi hyvä teko ajatellen jännittämisen lieventymistä. Pakottamalla se ei kuitenkaan tuota tulosta, vaan voi aiheuttaa lisää jännittämistä ja ahdistusta. Toisaalta vaihtoehtojen antaminen esimerkiksi siinä, pitääkö puhe-esityksen luokan edessä vai posteriesityksenä muualla luokkatiloissa, sai monet ylittämään itsensä ja menemään luokan eteen. Avoin ja turvallinen sekä kannustava ilmapiiri yhdessä erilaisten vaihtoehtojen suoritustapojen esittäminen harjoituksissa voi siis auttaa opiskelijoita astumaan itse mukavuusalueelta pois, kohti uusia, myönteisiä vuorovaikutuskokemuksia.

Havainnointiaineisto tuki opettajien kertomuksia käytännön ohjaustilanteista. Molemmat opettajat rakensivat rentoutta ilmapiiriin kyselemällä yleisesti opiskelijoiden kuulumisia ja juttelemalla niitä näitä, vaikka vastausta opiskelijoilta ei välttämättä tullut. Hiljaisuuden sietäminen ja omiin kysymyksiin vastaaminen näkyi myös selkeästi myös havainnointiaineistossa. Toisaalta toisen ryhmän opettaja kertoi myös yhden harjoituksen läpikäymisen kohdalla ääneen sen, että toivoo opiskelijoilta aktiivista osallistumista. Hän ei silti kysynyt vastauksia niiltä opiskelijoilta, jotka eivät osoittaneet halukkuutta vastata. Tällainen pieni ääneen lausuttu toive kuitenkin sai osan opiskelijoista pois mukavuusalueeltaan ja osallistumaan oikeiden vastausten läpikäymiseen. Havaitsin myös pieniltä tuntuvia asioita, joista saattaa olla apua jännittäville opiskelijoille. Esimerkiksi se, kun opettaja antoi opiskelijoille tehtävän parin kanssa tai pienryhmissä, niin hän kertoi jo ennen tehtävän aloittamista, että hän itse kertoo mallivastaukset, kun kaikki ovat valmiita. Näin opiskelijat voivat todella keskittyä harjoituksen tekemiseen, eivätkä he joudu miettimään, miten harjoitus puretaan, eli joutuvatko he kertomaan vastauksiaan koko luokalle. Myöskin monille jännitystä aiheuttava ryhmäkeskustelujen äänittämistehtävä pohjustettiin niin, että

opettajasta huomasi, että hän tietää, mitä opiskelijat ajattelevat ja pystyi siten lievittämään heidän jännitystään. Ennen kuin opettaja näytti suoritusohjeet, hän pyysi opiskelijoita olemaan säikähtämättä ja suhtautumaan harjoitukseen avoimin mielin. Kuten aiemmin mainitsin, haastatteluaineistosta kävi ilmi opettajien halun pohjustaa tehtäviä ja perustella ne hyvin, jotta opiskelijat ymmärtäisivät niiden tarkoituksen. Jos omalta mukavuusalueelta joutuu pois ilman, että ymmärtää miksi, ei siitä välttämättä ole niin suurta hyötyä, kuin että tietää miksi jokin harjoitus tehdään ja mihin sillä pyritään.

Molemmat havainnoidut opettajat olivat silminnähden rentoja ja he saivat opiskelijat nauramaan ja hymähtelemään jatkuvasti. Ilmapiirit vaikuttivat rennoilta ja kannustavilta. Myös pienet äänensävyt ja pienet kehot aina, kun opiskelija esimerkiksi viittasi ja vastasi opettajan esittämään kysymykseen, loivat kannustavaa ja rohkaisevaa ilmapiiriä. Huomionarvoista oli myös se, että opiskelijoiden keskustellessa pareittain tai pienryhmissä, opettaja ei ollut koko ajan kuulolla heidän selän takanaan, vaan oli välillä omissa oloissaan luokan etuosassa, ja auttoi pyydettyä. Toisessa ryhmässä opettaja myös painotti erityisesti pienryhmäkeskusteluharjoituksen alkaessa sitä, että tärkeintä on, että muut osallistujat ymmärtävät mitä opiskelija sanoo, vaikka kaikki ei menisi kieliopillisesti oikein. Hän painotti rentoutta, ei niinkään puheen kieliopillista oikeellisuutta.

Molemmissa havainnoiduissa ryhmissä osan tehtävistä sai tehdä yksin tai parin kanssa, mikä ottaa hienosti huomioon erilaisten oppimistyylien lisäksi esimerkiksi introvertit. Muutenkin valinnanvaraa annettiin niissäkin tehtävissä, jotka oli tehtävä muiden opiskelijoiden kanssa niin, että ne sai tehdä pareittain tai isommissa ryhmissä, omien tuntemusten mukaan. Toinen opettajista palautti opiskelijoiden kirjalliset tehtävät arvioituina heille takaisin, ja yleisiä asioita niihin liittyen käytiin läpi opettajan johdolla. Opettaja kuitenkin mainitsi, että jos joku haluaa kysyä jotain liittyen omaan tekstiinsä, mutta ei halua tehdä sitä ryhmän kesken, voi sen tehdä tunnin jälkeen kahden kesken. Molemmat opettajat kertoivat sekä tunnin alussa, että harjoitusten välissä, millaisia harjoituksia kurssikerroilla tulee olemaan. Toisessa ryhmässä opettaja esimerkiksi mainitsi harjoituksen olevan sen kerran viimeinen keskusteluharjoitus, jolloin niitä jännittävät opiskelijat pystyivät hengähtämään loppuajan. Erilaisten tehtävien tekemiseen annettiin myös aikaa runsaasti, esimerkiksi keskustelutehtävät loppuivat vasta, kun puheensorina lakkasi. Tämä havainto tukee opettajien haastatteluissa kertomaa siitä, että aikaa annetaan enemmän, jotta jokainen ehtii päästä mukaan. Toisessa ryhmässä opiskelijat

pitivät pienehkön esitelmän luokan edessä, ja tällöin opettaja painotti myös yleisön vastuuta olla kiinnostuneita esityksistä ja kuunnella tarkasti. Opettaja itse oli erittäin kannustava ja positiivinen esiintyjiä kohtaan, ja osoitti kiinnostuksensa muun muassa lukuisilla kysymyksillä. Oli hyvä, että opettaja korosti myös kuulijoiden vastuuta, jotta esiintymistä jännittävät opiskelijat ymmärtävät, että esiintyminenkin on vuorovaikutustilanne, jossa myös kuulijoilla on vastuunsa (Pörhölä 2006, 25; Valkonen 2006, 72).

5.1.3 Ohjaajan rooli jännittämisen lieventämisessä

Osa opettajista painotti ryhmän roolia ja siten vertaistukea jännittämisen käsittelemisessä ja sen lieventämisessä. Opettajan oma rooli jännittämisen lieventämisessä nähtiin usein pienemmäksi, vaikka toisaalta se oli myös suuressa roolissa esimerkiksi kurssin ensimmäisellä tapaamiskerralla, jolloin ryhmän yhteishenki ei ollut vielä muodostunut. Kaksi opettajista kertoi jännittävänsä ensimmäistä tapaamiskertaa yhtä lailla kuin opiskelijatkin saattavat jännittää:

”Mä kerron opiskelijoille ekalla kerralla, että mua jännittää tän ryhmän opettamisen alottaminen enemmän ku muiden ryhmien opettamisen alottaminen – – koska mulla on huoli siitä – – että mä ajattelen, että se ois kamala ku mä tuun alottaa seuraavaa kurssikertaa niin siellä ei sit oookkaan ketään. Että mä kerron heille tänkin näkökulman, ja just sen et ei opettajatkaan oo immuuneja sille, että erilaiset vuorovaikutustilanteet saattaa jännittää.” (H4)

”Mä sitte jotenki yritän niinku ihmisenä olla näille ihmisille – – et kyl se mua ehkä enemmän jännittää varsinki sit ku ryhmä alkaa et sitä mä jännitän et miten se ryhmä alkaa sit toimii.” (H5)

Oman jännittämisen lisäksi kurssien ohjaamisen kuormittavuudesta mainittiin muutama asia, vaikka kuormittavuutta ei pidetty kovin suurena. Yksi opettaja kertoi miettivänsä muihin ryhmiin verrattuna hieman enemmän erilaisten harjoitusten toimivuutta esimerkiksi spontaanien puuhearjoitusten kohdalla, ja aiemman kokemuksen vuoksi hän olikin jättänyt muutaman tällaisen harjoituksen pois seuraavan ryhmän kohdalla. Toisaalta toinen opettajista totesi, että ryhmät ovat aina erilaisia, eikä jokaista yhden ryhmän kanssa toimimatonta harjoitusta kannata hylätä. Yksi opettajista mainitsi koulutuksen puutteen jännittäville opiskelijoille tarkoitettujen ryhmien ohjaamiseen olevan jonkinlainen kuormittava tekijä. Muutama opettaja mainitsi kuormittavaksi myös sen, että he joutuvat miettimään ehkä muita ryhmiä enemmän, miten he saavat opiskelijoiden olon sellaiseksi,

etteivät he putoaisi pois kurssilta. Yksi opettajista mainitsi myös oman muita ryhmiä intensiivisemmän henkisen läsnäolon kuormittavaksi tekijäksi.

Henkisen läsnäolon lisäksi muutama opettajista mainitsi kognitiivisen kuormituksen olevan yksi haasteista näiden kurssien ohjaamisessa. He kertoivat ymmärtävänsä, että jollekin opiskelijalle jo pelkästään istuminen sisällä opetustilassa voi olla haastavaa ja oman pelkonsa kohtaamista, ja rajanveto siinä, miten paljon opiskelijaa yrittää rohkaista tekemään harjoituksia ja osallistumaan, koettiin hankalaksi. Myös oma rooli vain oman alan asiantuntijana, ei psykologina, nousi esiin yhtenä huolenaiheista ja rajanvedon paikoista. Ryhmiin haettaessa opiskelijat kertovat omista jännittämiskokemuksistaan, jotta he pääsisivät kurssille perustelluin syin. Joskus nämä syyt ja kertomukset tuntuvat liian suurilta opettajan ammattitaitoon nähden, ja toisaalta myös vastuu olla opiskelijoiden luottamuksen arvoinen mietitytti:

”Opiskelijat kirjottaa niissä hakemusteksteissään isoja, tai mä aattelen et heille isoja asioita – niin koen sen tosi isona luottamuksen osotuksena, et joku oikeesti haluaa kirjottaa, ja tajuaa et joku lukee sen, ja sillan välillä tulee sellanen rimakauhu, et miten mä pystyn olee sen luottamuksen arvonen. Et miten mä pystyn, ku tää ihmene nyt luottaa muhun niin paljon, et se ajattelee et mä pystyn auttaa häntä, et pystynks mä siihe? Välillä tulee sellane olo.” (H1)

Opettajat näkivät oman roolinsa lähinnä opiskelijoiden vierellä kanssakulkijana matkalla jännittämisen lieventämiseen. Erityisesti vertaisryhmän tuki nähtiin tärkeänä, koska opettajan ja opiskelijan rooli ei ole täysin tasavertainen, joten ryhmän merkitys ja opettajan rooli koettiin erilaisiksi. Opettajan roolina ajateltiin olevan erilaisten sopivien harjoitusten kehittäminen ja niiden perusteltu esittäminen opiskelijoille, jotka voivat sitten kokeilla omia rajojaan ja ylittää itseään opettajan ja ryhmän kannustuksen voimalla. Opettajan roolina on myös kertoa opiskelijoille esimerkiksi jännittämisen fysiologisesta taustasta ja tarjota erilaisia tutkimusten avulla kehitettyjä keinoja jännittämisen lieventämiseen rentoutumiskeinoista mielikuvaharjoituksiin, sekä pitää ryhmän ilmapiiriä sellaisena, että se tukee ja kannustaa opiskelijoita. Uusien myönteisten vuorovaikutuskokemusten voidaan siis katsoa muodostuvan näissä ryhmissä parhaiten silloin, kun opettaja alkaa ensimmäisellä tapaamiskerralla muodostaa omalla läsnäolollaan ja persoonallaan turvallista, avointa ja myönteistä ilmapiiriä, ja ryhmähengen kasvaessa myös vertaistuesta muodostuu opiskelijalle tärkeä voimavara omien rajojen koetteluun ja uusien kokemusten saamiselle.

5.1.4 Ohjaajan ja ohjattavan vuorovaikutus

Kuten aiemmin todettiin, ohjaajan ja ohjattavan eli opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutussuhde koetaan herkäksi ja ristiriitaiseksikin. Opettajat näkevät hakemuskirjeistä, millaisia jopa traumaattisiakin kokemuksia opiskelijoilla on aiemmista vuorovaikutustilanteista, ja he eivät tietenkään halua ainakaan omalla toiminnallaan aiheuttaa lisää huonoja kokemuksia. Toisaalta olisi tärkeää, että opiskelijat itse aktivoituisivat altistamaan itseään jännittäville tilanteille, jotta jännittäminen voisi lieventyä ja oma ajatus itsestä viestijänä kehittyä myönteisempään suuntaan. Myös huoli siitä, mihin katoavat ne opiskelijat, jotka eivät enää ilmesty tapaamisiin, huolettivat jonkin verran, koska todellisuutta on se, että joskus nämä kieli- ja viestintäopintojen kurssit voivat olla ne, jotka estävät opiskelijan valmistumisen tai hidastavat sitä, ja opiskelijan katoaminen näiltä kursseilta voi johtaa siihen. Kurssin keskeyttämisen ajateltiin voivan kuitenkin johtua sekä pelosta tai ahdistuksesta, että siitä, että opiskelija hakeutuukin muuhun kuin jännittäville opiskelijoille tarkoitettuun ryhmään.

"Jos joku opiskelija ei tuukkaan enää kurssille, häviää jossain kohdin, niin häntä miettii ehkä vähän enemmän, tai en tiiä voiko sanoa enemmän, mutta huolettaa ehkä enemmän, kuin sit joltain toiselta kurssilta jättäytyvä opiskelija, joka vaikka ilmottaa et hän jättäytyy pois. Tulee semmonen olo, että pitäskö mun kysellä perään, mut sit jos mä kyselen jokaisen opiskelijan perään joka tippuu, niin sitä sais sit kysellä jatkuvasti. – – oon mä sitten tässä ryhmässä varsinkin laittanu yhteisesti sellasen viestin, että "hei tänään oli muutama pois mut et ens kerral tehään näin", että ikään kuin antanu ymmärtää, että nyt on vielä ok tulla mukaan ryhmään. – – et siinä on just tää opiskelijan vastuu ja opettajan rooli ja sitten se tietty rajojen veto." (H4)

Toisaalta koska kurssilta katoamisia on tapahtunut aiemmin, kertoi yksi opettajista ottaneensa sen huomioon jo kurssien alkaessa:

"Mä kurssin alussa aina painotan, että ennen kun jos mietit kurssin lopettamista, niin ota muhun ensin yhteyttä. Et sano mulle, mikä se haaste on, niin ratkastaan se yhdessä, et älä tee niin et vaan häviät. – – jos opiskelija sitten ottaa yhteyttä, – – ja luottaa siihen et multa saa sen avun ja tsempin jatkaa – – nii ne on sit ollu sellasia onnistumisen hetkiä." (H2)

Onnistuneen vuorovaikutuksen kannalta myönteisen ilmapiirin luominen ja ylläpitäminen nähtiin erityisen tärkeäksi. Yksi opettaja koki erityisenä vuorovaikutuksen ja oman

ohjaamisen onnistumiskokemuksena, jos opiskelija kirjoitti kurssipalautteessa uskaltaneensa esimerkiksi viitata ensimmäistä kertaa yliopisto-opiskelujensa aikana. Hän koki onnistumiseksi myös, jos oli saanut opetustilaan niin myönteisen ilmapiirin, että opiskelijat hymyilivät ja nauroivat vapautuneesti. Vehviläisen (2001, 114) mukaan ohjaukseen sisältyy ohjattavan huolenaiheiden huomioiminen, vaikka ohjattava ei olisikaan hakeutunut ohjaukseen niiden vuoksi. Hyväksyvä ja lämmin, välittävä ilmapiiri on ohjaukselle tärkeää ja siksi huolten kuunteleminen on jonkinlainen ohjaajan velvollisuus. Näissä jännittäville opiskelijoille tarkoitetuissa ryhmissä jännittäminen lienee suurin huoli, ja sen vuoksi ryhmiin on hakeuduttukin. Haastateltavien puheista kävi selkeästi ilmi, että he loivat turvallista ilmapiiriä ottamalla huolet todesta, kun joillain muilla kursseilla tai opiskelijoiden aiemmilla koulutusasteilla jännittämistä on saatettu väheksyä. Haasteellista vuorovaikutuksen kannalta oli jo aiemmin mainittu omalta mukavuusalueelta poistuminen. Opettajat mainitsivat haasteeksi sen, millä tavalla ilmaista opiskelijoille se, että aktiivinen tekeminen olisi hyvästä, ilman että kehottaminen siihen ei tuntuisi pakottamiselta. Opiskelija on kuitenkin asiantuntija oman jännittämisen suhteen ja toiminnan ryhmissä täytyy tukea hänen jännittämisen lieventämistä, mutta toisaalta ohjaajaa tarvitaan näkemään oikeat keinot tavoitteisiin pääsemiseksi (Vehviläinen 2001, 95). Yksi opettaja mainitsi vuorovaikutuksen olevan ehkä jopa helpompaa jännittäville opiskelijoille tarkoitetuissa ryhmissä, kuin muissa ryhmissä, koska myös vaikeista asioista osataan keskustella avoimemmin ja opiskelijat itse ottavat niitä esille. Hän mainitsi, että yhtä lailla muissakin ryhmissä voi olla traumaattisia kokemuksia liittyen vuorovaikutustilanteisiin, mutta koska ryhmä ei ole varsinaisesti jännittäjille tarkoitettu, tällaisia asioita harvemmin otetaan esiin muissa ryhmissä.

Havainnoiduissa ryhmissä ilmapiiri oli kummassakin silminnähden rentoutunut. Opettajat juttelivat niitä näitä ja kyselivät ohimennen kysymyksiä ryhmältä, mutta ei keneltäkään opiskelijalta henkilökohtaisesti. Tämä loi hyviä rakoja ottaa osaa keskusteluun, jos oma tuntemus oli sellainen, että siihen uskaltaisi juuri silloin. Jos kukaan ei vastannut mitään, jatkoi opettaja seuraavan tehtävän pariin. Kun opiskelijoille annettiin pienryhmäkeskustelutehtävä, toinen opettaja kierteli luokassa kuuntelemassa keskusteluja, toinen pysyi etäämmällä. Havaitsin, että opiskelijat puhuivat vapautuneemmin silloin, kun opettaja ei ollut kuuntelemassa. Toisaalta kiertelevä opettaja antoi tukea opiskelijoille kehumalla heitä ja auttamalla hankalissa kohdissa. Toki myös opettaja, joka ei kierrellyt, auttoi tarpeen tullen. Molemmat opettajista pyrkivät rakentamaan tasa-arvoista vuorovaikutusta myös kertomalla

itse omista kokemuksistaan keskusteltavaan aiheeseen liittyen, aivan kuin he olisivat opiskelijoita muiden joukossa. Vaikka aiemmin on todettu ohjaussuhteen olevan asymmetrinen (Gerlander & Kostiainen 2005, 71; Vehviläinen 2014, 45; Latomaa 2011, 55), voi tällaisilla pienillä teoilla osoittaa olevansa silti opiskelijan kanssa lähemmällä tasolla ja vähentää epäsymmetrian tuntua. Monille opiskelijoille puhuminen ääneen opettajalle muun ryhmän kuullen voi olla jännittävä tilanne, mutta pienillä teoilla opettaja voi madaltaa kynnystä osallistua keskusteluun.

5.1.5 Ohjausnäkemys

Ohjausnäkemyksellä tarkoitetaan tässä tapauksessa sitä, mikä opettajan ohjauksen tausta-ajatuksena on. Viittaan tässä siis siihen, painottaako opettaja jännittävälle opiskelijoille tarkoitettuja ryhmiä ohjattaessaan esimerkiksi jännittämisen lieventämistä eli jännittämisiongelman ratkaisemista, miten tämä tapahtuu, ja missä suhteessa itse opetettavan aineen opettaminen on näihin jännittämiseen liittyviin asioihin. Nämä valinnat ohjaavat käytännön toimintaa, ja tähän viittasin luvussa 5.1.1, kun opettajien käsityksiä jännittämisen syistä käsiteltiin.

Opettajien haastattelupuheesta voi tulkita, että heidän ohjauksessaan jännittävien opiskelijoiden ryhmiä Vehviläisen (2014, 123) kuvaama ongelmanratkaisuo-rientaatio ohjaa ohjausta kaikkien harjoitusten taustalla. Ongelmanratkaisuo-rientaatiossa käsitellään ja pyritään ratkaisemaan erilaisia ohjattavia huolestuttavia ongelmia ja asioita. Se on hyvin ratkaisukeskeistä. Jännittämisiongelmaan haetaan ratkaisua erilaisin vuorovaikutusharjoituksin ja niitä perustellaan sekä opittavalla aiheella, oman alan asiantuntijaksi kehittymisellä, että jännittämisen lieventämisellä. Ongelman onnistuneeseen ratkaisemiseen tai siihen liittyvien osa-alueiden kehittämiseen liittyy vahvasti myös niin ikään Vehviläisen (2014, 95) esittelemä kannatteleva orientaatio. Jotta jännittämisiongelmaan voi saada aikaan ratkaisuja, on ilmapiirin oltava opiskelijoille suotuista, turvallinen ja myönteinen, eli kannatteleva. Myös opettaja voi omalla persoonallaan auttaa opiskelijaa altistamaan itseään tilanteille, joihin hän ei muissa ryhmissä välttämättä ole uskaltanut altistua, tai on joutunut niihin pakotettuna, eikä siten ole saanut niistä myönteisiä kokemuksia.

Kaksi ohjaamisorientaatiota erottuu: 1) ryhmien käytännön ohjauskeinojen taustalla on jännittämisen lieventämiseen tähtäävä orientaatio ja 2) siihen käytettävien keinojen valinnan taustalla on tukeva orientaatio. Oppiminen kohdistuu sekä opetettavaan aineeseen, että jännittämiseen liittyvien myönteisten kokemusten saamiseen ja sitä kautta uuden oppiminen vuorovaikutustilanteista ja omasta kuvasta viestijänä. Seuraavaksi avaan näitä orientaatioita ryhmissä enemmän.

5.2 Kaksi keskeisintä orientaatiota

Sekä havainto- että haastatteluaineistosta erottui selkeästi kaksi vahvinta ohjausorientaatiota, joita kurssien opettajilla oli. Nämä nimettiin jännittämisen lieventämiseen tähtääväksi orientaatioksi ja tukevaksi orientaatioksi. Seuraavassa taulukossa on yhteenvedona ohjausorientaation viisi osa-aluetta kuvattuna näissä kahdessa yleisimmässä orientaatioissa.

Taulukko 1. Kaksi keskeisintä orientaatiota.

Ohjausorientaation osa-alueet	Jännittämisen lieventämiseen tähtäävä orientaatio	Tukeva orientaatio
Käsitys jännittämisestä ilmiönä	Asiantunteva, perehtynyt	Asiantunteva, perehtynyt
Käytännön ohjaustoiminta	Aktiivista jännittämisen lieventämistä harjoituksilla, harjoitukset orientaation pääpainopisteenä	Tukevan ja virheitä sallivan ilmapiirin luominen altistumisharjoitusten tekemiselle
Opettajan rooli jännittämisen lieventämisessä	Aktiivinen, säätelee harjoituksia ja niiden määrää sekä sopivaa hetkeä niiden toteuttamiseen	Taustalla tukena ja kannustajana, muiden jännittävien opiskelijoiden vertaistuki isommassa roolissa
Ohjaajan ja ohjattavan välinen vuorovaikutus	Sopivan altistamisen ja pakottamisen välinen häilyvä raja	Turvallinen ja lempeä vuorovaikutus
Ohjausnäkemys	Jännittämisen lieventäminen päätavoitteena kurssikohtaisen opittavan asian lisäksi	Ilmapiirin rakentaminen tukevaksi ja virheitä sallivaksi kurssikohtaisen opittavan asian lisäksi

Taulukosta 1 voidaan huomata, että molemmille orientaatioille on yhteistä asiantunteva ja perehtynyt käsitys jännittämisestä ilmiönä. Loput neljä ohjausorientaation osa-aluetta eroavat toisistaan näiden kahden orientaation välillä. Jännittämisen lieventämiseen tähtäävässä orientaatiossa käytännön ohjaustoiminta pohjautuu jännittämiseen altistaviin harjoituksiin, kun taas tukevassa orientaatiossa käytännön ohjaustoiminta liittyy enemmän ilmapiirin rakentamiseksi sellaiseksi, jossa harjoitukset onnistuvat tarkoituksenmukaisesti. Siten myös opettajan roolissa jännittämisen lieventämisessä on eroja opettajan aktiivisuuden ja taustalla pysymisen muodossa. Ohjaajan ja ohjattavan välisessä vuorovaikutuksessa jännittämisen lieventämiseen tähtäävässä orientaatiossa altistamisen ja pakottamisen välinen raja muodostaa pääpainon vuorovaikutuksessa. Tukevassa orientaatiossa turvallinen ja lempeä vuorovaikutus on keskeisintä. Ohjausnäkemyksessä jännittämisen lieventämiseen tähtäävässä orientaatiossa pääpaino on nimensä mukaisesti jännittämisen lieventämisessä ja tukevassa orientaatiossa ilmapiirin luomisessa sellaiseksi, että se sallii virheitä ja opiskelija uskaltaa altistaa itseään tilanteille, joihin hän ei välttämättä muilla kursseilla uskaltaisi. Molemmissa orientaatioissa ohjausnäkemysten painopiste on pohjimmiltaan myös kurssikohtaisessa opittavassa asiassa.

"Tietysti sit kyl se mulle on tavote sekin et opiskelijat alkais luottaa itteensä ja taitoihinsa ja just et heillä ois tuolla sellanen turvallinen ympäristö altistaa itteensä niille tilanteille mitä he pelkää et tuolla he voi niinku... tuollaa on sillee turvallisempaa kokeilla kaikkee. Ja tottakai on tärkeetä et he myös pääsee läpi kurssista mut kyl mä omankin jännittämistaustan takia nii mun henk.koht. tavote on myös se et se jännitys lieventyis siellä ja mä uskon et se lievittyy sillä altistamisella ja niillä positiivisilla kokemuksilla et saa sielt semmosia positiivisia kokemuksia et "ei tää ollukkaa nii kamalaa" et kyl mä sanon et mä niinku yritän saada sen tunnelman sellaseks et se jännittäminen lieventyis siinä samalla." (H2)

Yllä olevassa sitaatissa yhdistyy harjoituksilla jännitykselle altistuminen ja turvallisen ilmapiirin luominen sekä kurssin läpäisy. Opettajan ohjausorientaatio voikin muodostua päällekkäin sekä jännittämistä lieventävästä, että tukevasta orientaatiosta, ja myös vaihdella painopisteitä näiden välillä. Myös ohjaajan rooli vaihtelee tilanteiden mukaan. Ohjaaja voi ensinnäkin olla oman alansa asiantuntija. Sen lisäksi ohjaaja huolehtii vuorovaikutustilanteiden järjestämisestä, eli esimerkiksi turvallisen ilmapiirin luomisesta. Hän myös opettaa erilaisia vuorovaikutustapoja, mikä onkin jännittämisryhmissä tärkeää, jotta jokainen pystyy osallistumaan kykyjensä mukaan. (Vehviläinen 2014, 156).

Haastatteluaineistosta käy ilmi, että haastateltavien opettajien ohjausorientaatiot jännittämisen lieventämiseen tähtäävästä ja tukevasta orientaatiosta vaihtelevat eri tilanteissa tilanteiden muuttuessa nopeastikin. Esimerkiksi opiskelijan poistuminen luokasta itkemään muuttaa orientaation hetkessä tukeväksi ja turvallista ilmapiiriä sekä lempeää vuorovaikutusta korostavaksi orientaatioksi, vaikka hetkeä ennen esillä on ollut jännittämisen lieventämiseen tähtäävä orientaatio, kun on tehty puhumisharjoituksia pienryhmissä.

5.2.1 Jännittämisen lieventämiseen tähtäävä orientaatio

Ohjausorientaatio muodostui aineiston perusteella viidestä osa-alueesta: käsitys jännittamisestä ilmiönä, käytännön ohjaustoiminta, opettajan oma rooli jännittämisen lieventämisessä, ohjaajan ja ohjattavan välinen vuorovaikutus sekä ohjausnäkemys. Jännittämisen lieventämiseen tähtäävässä orientaatiossa osa-alueet näkyvät seuraavalla tavalla: Ensimmäiseksi käsitys jännittamisestä ilmiönä on kokonaisvaltainen ja asiantunteva. Opettajat tietävät jännittämisen syntymekanismeista ja siitä, miten sitä voi lieventää. Ilman tätä tietoa jännittämisen lieventämiseen tähtäävä orientaatio olisi mahdoton. Seuraava osa-alue, käytännön harjoitukset, ovat pääosassa tässä orientaatiossa. Opettajat kertoivat haastatteluissa miettivänsä tarkkaan, mitkä harjoitukset ovat mielekkäitä ja mitkä eniten auttaisivat opiskelijoita. Harjoitukset saattoivat olla erilaisia kuin muissa ryhmissä, tai niihin saatettiin antaa enemmän aikaa, jotta jännittäminen ehtisi lieventyä tehtävän teon aikana. Opettajat kokivat toisinaan haastavaksi sen, miten he saisivat opiskelijoita altistumaan jännittamiselle, ilman että heitä kuitenkaan pakotetaan liikaa mukavuusalueen ulkopuolelle. Opettajat kokivat kuitenkin myös, että kun opiskelijoille antaa erilaisia suoritustapoja harjoituksiin, niin moni opiskelija ylitti itsensä vapaaehtoisesti altistumalla itselle jännittäviin tilanteisiin. Keskeistä näyttääkin olevan se, että opiskelijaa ei pakoteta mihinkään, mutta turvallisessa ilmapiirissä moni haluaa kokeilla siipiään, ja siten altistuu ennen liian ahdistaviksi koetuille tilanteille onnistuneesti. Kolmas osa-alue on opettajan oma rooli jännittämisen lieventämisessä. Jännittämisen lieventämiseen tähtäävässä orientaatiossa opettajan rooli on keskeinen erilaisten käytännön harjoitusten luoja, ja niiden säätelyssä. Opettaja tunnistaa, millaisia harjoituksia milloinkin on hyvä tehdä, ja kuinka kauan niihin kannattaa käyttää aikaa, ja kannattaako niihin antaa erilaisia suoritustapoja. Opettaja voi

esimerkiksi antaa vaihtoehdoksi esittää suullisen esityksen koko ryhmän sijaan pienemmälle ryhmälle. Neljäs osa-alue, ohjaajan ja ohjattavan välinen vuorovaikutus, liittyy paljolti altistamisen ja pakottamisen väliselle jännitteelle ja rajapinnalle. Opettaja tarjoaa opiskelijalle erilaisia tehtäviä, jotka altistavat opiskelijaa jännittävillä tilanteilla, mutta antaa samalla mahdollisuuksia tehdä ne opiskelijalle sopivalla tavalla. Pakottaminen ei kuitenkaan todennäköisesti lievennä jännittämistä, joten siitä ei ole hyötyä orientaation onnistumiseksi. Usein opettajan ja opiskelijan suhde nähdäänkin tehtäväkeskeisenä, mutta heidän väliseen vuorovaikutussuhteeseensa sisältyy myös toisesta ja hänen tunteistaan sekä ajatuksistaan välittämistä (Gerlander & Kostainen 2005, 71). Välittäminen liittyykin etenkin jännittävän opiskelijan ja häntä ohjaavan opettajan vuorovaikutussuhteeseen, mikäli ohjausorientaatio on jännittämistä lieventävä. Viimeinen osa-alue, ohjausnäkemys, on vahvasti siinä, että kurssin jälkeen opiskelijan olisi helpompi jatkaa opiskelua, ja että myös muilla kursseilla opiskelija pystyisi altistumaan turvallisesti ja ylittämään itsensä, ja että jännittämisen kanssa olisi helpompi elää, tai että se lieventyisi ajan mittaan. Tämä ajatus näkyy seuraavissa haastattelusitaateissa:

"Niin kyl mä haluisin et sieltä jäis semmonen pidempikestoisempi ymmärrys vuorovaikutustilanteisiin liittyvästä jännittämisestä joka sit auttais jatkossakin mut tää on sit taas semmonen asia mis opiskelijalla on sit se vastuu sen jälkeen kun se kurssi päättyy et käyttäaks hän niitä ja muistuttelee mieleen niit ajatuksii ja näkökulmii mitä tääl on tullu ja hakeutuuks hän jatkossa vaik YTHSn kurssille tai jolleki verkkokurssile et mä kerron vaik täst headstedin verkkokurssista mikä on olemassa, et kyl mä jotenki siin on ehkä sekä että, et mä toivon et he sais sen kurssin tehtyä mut sit sen kurssin puitteissa ja sen läpäsemisen puitteissa mä toivon et siel ois nimenomaan se tuki ja apu sen jännittämisiongelman ymmärtämiseen ja sitä kautta toivottavasti jatkossa myös lieventämiseen (H4)

"Tärkeetä se että pystyis jollain tavalla tukee ja auttaa että opiskelijoilla ois helpompi tavallaan sitte tulevilla kursseilla et tottakai se on yks ihan oleellinen asia siinä ja sit tavallaan et opiskelijat sais siinä näitä täämösiä jonkinlaisia onnistumisen kokemuksia siinä ja uskaltais tulevissa tilanteissa paremmin." (H3)

Jännittämisen lieventäminen tai poistaminen on selkeästi läsnä kurssien opettajien ohjausorientaatioiden perustavana tekijänä, vaikka se ei ole pääasiallisesti kurssien tarkoitus. Tarkoituksena on pääasiassa opetettavan aineen oppimistavoitteiden täyttyminen ja oman alan asiantuntijuuden kehittyminen englannin ja ruotsin kielessä tai puheviestinnässä. Kurssit ovat kuitenkin suunnattuja jännittävälle opiskelijoille, joten jännittämiseen otetaan erilaisia lähestymistapoja ja sitä työestetään niin, että jatkossa opiskelut jännittämisen kanssa tai siitä

huolimatta sujuisivat helpommin. Kurssien opettajat kertoivat olleensa itse vapaaehtoisia ohjaamaan ryhmiä. Heillä oli kokemusta jännittämislähtöisestä omien kokemuksien, koulutuksen, erilaisten oppaiden sekä kollegoiden ja asiantuntijoiden puolelta, ja heillä oli vahva käsitys jännittämisen eri syistä ja sen monenlaisista ilmenemismuodoista. Kaikki tämä tietämys muodostaa vahvan pohjan jännittämisen lieventämiseen tähtäävälle ohjausorientaatiolle.

Käytännön työskentelyssä tämä ohjausorientaatio näkyi erilaisissa vuorovaikutusharjoituksissa, jotka opettajien mukaan perusteltiin sekä oman alan asiantuntijaksi kehittymisellä, että jännittämisen lieventämisellä. Erilaiset suoritusvaihtoehdot esimerkiksi suullisen esitelmän pidossa vähensivät jännittämistä, mutta altistivat silti sopivasti sille, jotta se myös vähenisi. Moni opiskelija ylittikin itsensä jo kurssin aikana esiintymällä luokan edessä, vaikka vaihtoehtona oli esiintyä myös pienemmälle ryhmälle luokan takaosassa. Opettajat mainitsivat kuitenkin kokevansa myös epävarmuutta sen suhteen, miten altistaa opiskelijoita sopivasti jännittamiselle ja epävarmuusalueelle, pakottamatta heitä kuitenkaan tekemään sellaista, mihin he eivät ole valmiita, ja näin vahingossa tullee lisänneeksi jännittämistä. Seuraavassa sitaatissa pohditaan harjoitusten tärkeyttä, mutta myös vertaistuen merkitystä turvallisen ilmapiirin luomisessa:

"Mikä mun mielestä on ihan kaikista tehokkain keino jännittämisen hoitamiseksi ja lieventämiselle on se et altistaa itensä niille tilanteille jotka jännittää, et altistaa vaan ja altistaa sitkeästi et kaikkeen tottuu siis et siihenki tottuu niihin tilanteisiin – – mut sit kuitenkin tää kaikkeen tottuu ja altistetaan näille tilanteille niin se on siitä opiskelijan omassa tahdissa et ei niin et heti esitelmä luokan edessä se altistaminen ei oo sitä et sut heti heitetään jääkylmään veteen – – se on mun mielestä kaikkein tehokkain keino lievittää sitä jännitystä et on se ryhmän tuki ja tieto siitä et siellä istuu muitaki samallaisia et mä en oo nyt ainoa jännittämään vaan nää muutkin on täällä." (H1)

Ilmapiiri tukee osaltaan jännittämisen vähentämistä. Kun jännittävä opiskelija huomaa ympärillään olevan paljon muitakin jännittäviä opiskelijatovereita, oma jännittäminen voi alkaa tuntua vähemmän ahdistavalta. Vertaistuen merkitys on erittäin suuri jännittämisen lieventämisessä, ja ilmapiirin turvallisuus ja kannustavuus helpottavat paljon jännittävän opiskelijan altistumista jännittäville tilanteille. Kurssien ohjaajilla on myös osansa ilmapiirin rakentumisessa, koska he osaltaan huolehtivat siitä, että kenenkään kokemuksia väheksytään. Havainnointiaineistossa ilmapiirin rakentuminen näkyi opettajien rentona jutteluna arkisista asioista erilaisten tehtävien välissä. Molemmat opettajat kyselivät opiskelijoilta pieniä kevyitä

kysymyksiä, mutta jos kukaan ei vastannut, jatkoivat he jutustelua yksinään, eivätkä pakottaneet opiskelijoita puhumaan. Pienten kysymysten heittely aivan kuin ohimennen voi rohkaista jotakuta opiskelijaa ottamaan osaa keskusteluun spontaanisti, mutta jättää myös mahdollisuuden olla hiljaa. Opettajat saivat opiskelijat nauramaan ja ilmapiiri vaikutti vapautuneelta. Seuraavassa kappaleessa käsitellään tukevaa orientaatiota, jossa ilmapiirin rakentumisen merkitys on suuri.

5.2.2 Tukeva orientaatio

Tukevassa orientaatiossa ohjausorientaation viisi osa-aluetta ilmenevät seuraavalla tavalla: Ensimmäiseksi, käsitys jännittämisestä ilmiönä on monimuotoinen, asiantunteva ja perusteellinen. Opettaja tietää jännittämisen moninaisista syistä, sen ilmenemisestä ja siitä, miten sitä voi lieventää. Tämä luo perustan tukevalle orientaatiolle, koska jännittävien opiskelijoiden ohjaaminen menestyksekkäästi ja tarkoituksenmukaisesti vaatii ilmiön kokonaisvaltaista ymmärtämistä. Seuraava osa-alue, käytännön ohjaustoiminta, tulee ilmi käytännön harjoitusten muodossa, joille tukeva orientaatio tarjoaa hedelmällisen ilmapiirin. Tähän liittyy myös kolmas osa-alue, ohjaajan oma rooli ryhmässä. Tukevassa orientaatiossa ohjaajan oma rooli on olla ennen kaikkea opiskelijoiden tukena ja kannustajana. Neljäntenä osa-alueena on ohjaajan ja ohjattavan välinen vuorovaikutus, joka niin ikään muodostuu turvalliseksi ja sallivaksi, sekä ennen kaikkea tukevaksi. Viimeinen osa-alue on ohjausnäkemys, jossa keskeisintä on ilmapiirin rakentaminen sellaiseksi, että jännittäville tilanteille altistavien käytännön harjoitusten tekeminen on mahdollista, ja aiheuttaa jännittäville opiskelijoille mahdollisimman vähän ahdistusta. Ilmapiirin luominen nähtiin tärkeänä osana kurssien työskentelyä:

"Jotenki mä ajattelen et se opettajan funktio tossa jännittämisen lieventämisessä on se et niinku luo ne puitteet sille et se opiskelija pystyis siitä jännittämisestä huolimatta osallistumaan, niin sillonhan se puitteiden luominen tapahtuu pitkälti sen ilmapiirin luomisen kautta mikä sinne ryhmään saadaan aikaiseksi ja se ei oo ainoastaan kiinni opettajasta vaan mä tarjoan opiskelijoille mahdollisuuden just päästä jakamaan ajatuksia, keskustelemaan keskenään, tutustumaan jotta heidän on helpompi olla siinä. (H4)

Tukevan orientaation taustalla on opettajien oma vapaaehtoisuus ja kiinnostus jännittäville opiskelijoille tarkoitettujen ryhmien ohjaamiseen. Tukeva orientaatio liittyy niin ikään paljon

käytännön tilanteisiin samoin kuin jännittämisen lieventämiseen tähtäävä orientaatio, mutta sillä on myös taustamerkitys. Tukeva orientaatio liittyy ennen kaikkea kurssin opettajan kykyyn muodostaa luottamussuhde jännittävän opiskelijan ja hänen itsensä välille niin, että opiskelija voi turvallisesti mielin tulla kontaktiopetukseen, niin että hänen ei tarvitse pelätä joutuvansa hänen sietokykynsä ylittäviin jännittäviin tilanteisiin. Tukeva orientaatio on ikään kuin jännittämisen lieventämiseen tähtäävän orientaation taustalla, ja se mahdollistaa erilaiset harjoitukset, jotka sitten osaltaan voivat lieventää jännittämistä. Tukevassa orientaatiossa opettajan omilla tiedoilla jännittamisestä on paljon merkitystä, samoin kuin hänen persoonallaan ja siten kyvyllään luoda turvallista ilmapiiriä.

Jännittämisen lieventämiseen tähtäävä orientaatio ja tukeva orientaatio tukevat toisiaan, eikä toista ole ilman toista. Tukevaa orientaatiota tarvitaan turvallisen ilmapiirin luomiseen, jossa sitten voidaan toteuttaa jännittämisen lieventämiseen tähtäävän orientaation käytännön harjoituksia. Harjoituksista ei siis ole niin suurta hyötyä, jos ne tehdään turvattomassa ilmapiirissä. Toisaalta pelkkä turvallinen ilmapiiri ei lievennä jännittämistä, vaan harjoituksia tarvitaan. Turvallinen ja virheitä salliva ilmapiiri ja harjoitukset yhdessä toimivat parhaiten jännittäville opiskelijoille tarkoitetuissa ryhmissä, ja ne yhdessä lieventävät jännittämisen kokemusta, ja toisaalta antavat sille myös tilaa niin, ettei tunteita tarvitse tukahduttaa tai peitellä.

5.3 Jännittämisen huomioiminen yliopistossa

Tässä luvussa on koottu teorian ja tutkimusaineiston vuoropuhelun perusteella keinoja huomioida jännittämistä yliopistokontekstissa sekä yksilön, että ympäristön näkökulmasta. Usein jännittäminen koetaan yksilön omaksi ongelmaksi, joka hänen itse tulee ratkoa ja josta hänen on ympäristön mielestä usein päästävä eroon. Ympäristö pyrkii huonolla menestyksellä auttamaan jännittävää yhteisön jäsentä toteamalla, että mitään jännitettävää ei ole, tai että jännittäminen menee ohi rohkeasti pelkoja päin menemällä, tai että jännittäminen ei näy, tai toisaalta, että nyt jännittäminen näkyy. Jännittävä ihminen tuntee helposti olonsa yksinäiseksi, ja kokee olevansa ainoa ihminen, joka jännittää. Martinin (2015) mukaan jännittäjä kokee olevansa yksin jännittämisen kanssa, ja että jännittämisen taakka on vain hänen harteillaan. Se johtuu siitä, että jännittävän ihmisen ympärillä olevat ihmiset eivät osaa käsitellä toisen

ihmisen jännittämistä ja taakka jää siksi vain jännittävän ihmisen itsensä kannettavaksi. Jännittämisestä ei puhuta ja sen näkymistä pelätään yli kaiken. Tämän vuoksi jännittäjä tekee kaikkensa peittääkseen jännittämistä. Jännittävän ihmisen olisi tärkeää suvaita oma jännittämisensä, mutta hän tarvitsee siihen myös yhteisön apua, jonka tehtävänä on suvaita se, että jännittämistä ylipäättään on olemassa, eikä sitä tarvitse peittää. Jännittämisessä on siis vahvasti kyse sekä yksilöstä, että yhteisöstä, joten jaan tässä tutkimuskysymyksessä jännittämisen huomioimisen yliopistossa yhteisöön liittyviin seikkoihin, ja opiskelijaan liittyviin toimenpiteisiin. Yhteisöllä tarkoitetaan tässä tapauksessa jännittävän opiskelijan kanssa samalle kurssille osallistuvia opiskelijoita. Vaikka monille opiskelijoille jännittäminen ei ole ongelma eivätkä sosiaaliset tilanteet aiheuta ahdistusta, on toisille jatkuva esilläolo ahdistavaa. Kokonaisvaltainen pedagoginen ihmiskäsitys vaatii myös jännittävien opiskelijoiden huomioon ottamista yliopiston opetuskäytännöissä. (Kallio 2002, 36.) Vadén (2009, 29) huomauttaa, että koulumaailmassa on vasta hiljattain alettu kiinnittämään huomiota esiintymistaitojen kehittämiseen. Tämä jättää kuitenkin ulkopuolelle ne opiskelijat, jotka jännittävät myös muita opiskelutilanteita, kuin esiintymistä. Seuraavalla sivulla olevassa taulukossa (taulukko 2) esitetään yhteenvetoja keinoja huomioida jännittäminen ensinnä opiskelijan näkökulmasta ja sitten yhteisön näkökulmasta.

Taulukko 2. Jännittämisen huomioiminen yliopisto-opiskelussa.

Yksilönäkökulma	Yhteisönäkökulma (opettajat ja kanssaopiskelijat)
Pyri olemaan lempeä itsellesi ja jännityksen tunteillesi	Kannusta jännittävää opiskelijaa, ota selvää jännittämisestä ilmiönä
Jos haluat, kerro avoimesti jännittämisen tuntemuksistasi	Ole aidosti kiinnostunut, aktiivinen kuuntelija
Ota selvää jännittämisestä ilmiönä	Anna jännittävälle opiskelijalle tilaa ja mahdollisuus olla osallistumatta, jos ahdistus kasvaa liian suureksi
Jos mahdollista, poistu jännittävästä tilanteesta hetkeksi rauhoittumaan	Älä vähättele jännittämistä – vaikka se onkin yleistä, se ei ole helposti voitettavissa
Pyri kehittymään esim. esiintymistilanteissa pienin askelin, ota muilta saamasi palaute huomioon, mutta älä lannistu mahdollisesta kritiikistä	Älä ole liian kriittinen palautteenannossa, keskity myönteisiin seikkoihin
Jännittämisen tunteita ei ole syytä peittää	Ilmaise, että jännittäminen on sallittua, eikä sitä tarvitse peittää ja hyväksy itse toisen jännittäminen
Älä välttele jännittäviä tilanteita liikaa, vaikka se tuntuisi helpolta ratkaisulta – tärkeintä on kuitenkin altistua silloin, kun siihen on valmis	Kerro kurssikuvauksessa, mitä kurssilla tehdään (suullinen esitys, ryhmätyöt, väittely, tms.), jotta jännittävä opiskelija voi orientoitua niihin
Jos haluat, kerro jännittämisestä kanssaopiskelijoille, opettajille, tutoreille, YTHS:lle, tai muulle turvalliselta tuntuvalle taholle.	Ohjaa opiskelija tarvittaessa YTHS:n pariin

Taulukossa 2 on kuvattu kahdeksan osin rinnakkaista keinoa ottaa jännittäminen huomioon ja helpottaa sitä sekä opiskelijan, että yhteisön näkökulmasta. Molemmille on tärkeää aivan aluksi ottaa jännittämisestä selvää, jotta ilmiön kokonaisvaltaisuus ja siihen liittyvät piirteet tulevat selviksi. Seuraavassa kahdessa kappaleessa näitä keinoja avataan tarkemmin.

5.3.1 Jännittämisen huomioiminen opiskelijan näkökulmasta

Seuraavaksi käydään taulukkoa 2 läpi kohta kohdalta. Aloittaessaan yliopisto-opiskelut, opiskelijalla voi olla taustallaan vuosia jatkunutta jännittämistä, tai vasta yliopiston alkaessa alkanutta ahdistusta. Taustalla voi olla kiusaamista tai muunlaisia traumoja, tai liian kielteistä minäkuva ja siihen liittyviä ankaria ja kohtuuttomia vaatimuksia itselle. (Vadén 2006, 30.) Ollisyy jännittämiseen mikä tahansa, on hyvä, että opiskelija tunnistaa tunteensa ja huomaa, jos jännittäminen tuntuu niin voimakkaalta, että siihen olisi hyvä hankkia apua ja tukea. Heti ensimmäisten viikkojen aikana on toivottavaa, että opiskelijalle selviää mm. opintopsykologin ja YTHS:n palvelut, mutta jos ei, olisi hyvä, että opiskelija itse ottaisi näistä selvää. Apua ja tukea jännittämiseen on tarjolla mm. YTHS:n mielenterveyspuolella. Jännittämisen käsitteleminen opintojen alussa on tärkeää, koska se voi tuoda mukanaan erilaisia opiskeluun liittyviä ongelmia opintojen edetessä. Jännittämiseen liittyy usein muunlainen henkinen pahoinvointi kuten stressi ja vaikeudet sosiaalisissa tilanteissa, sekä yksinäisyys. Myös opintoihin ja opiskeluyhteisöön kiinnittymisessä voi olla ongelmia. (Almonkari & Kunttu 2012, 7; Salmela-Aro 2009, 31.)

Jännittämistä voi pyrkiä ajattelemaan enemmänkin myönteisenä virittäytymisenä tärkeisiin tapahtumiin, kuin lamauttavana kauhun tunteena. Tähän voi auttaa, jos opiskelija ottaa selvää jännittämisestä ilmiöinä myös tieteelliseltä pohjalta, eikä vain tukeudu omiin tuntemuksiinsa. Vireytymisen luonteeseen myönteisenä tai kielteisenä tuntemuksena vaikuttaa yksilön oma tulkinta tilanteesta, ja joskus se tapahtuu tiedostamattakin. Oman jännittämisen hyväksyminen ja siihen lempeästi suhtautuminen voi auttaa toimimaan jännittävissä tilanteissa paremmin. (Pörhölä 2006, 20; 25.) Siksi siihen olisi hyvä pyrkiä kiinnittämään huomiota ja harjoitella vireytymisen tunnistamista. Myönteiseen suhtautumiseen liittyy myös se, ettei jännittämisen tunteita peitä. Jännittämisessä ei ole mitään hävettävää, ja siksi siitä olisi hyvä puhua avoimesti. Näin myös ympäristö oppii suhtautumaan siihen normaalin. Eräs haastatelluista otti tämän asian esille:

"Sitten opiskelijoille mä antaisin semmosen neuvon niinku jos tästä asiasta puhutaan et yrittäis kaikis keskusteluis ja esitelmis ja kaikis ni päästä siitä itsensä tarkkailusta et yrittäis vaan keskittyä siihen asiaan koko aika, siihen mitä sä sanot ja mitä asiaa sulla on ja siihen mitä muut niinku sanoo ja sama jossain esitelmän pidossa nii se fokus on koko ajan siinä asiassa ja se yleisö haluaa kuulla mitä asiaa sulla on ja tavallaan siitä pois et miltä mä nyt näytän ja miltä mä nyt kuulostan" (H1)

Jännittävän opiskelijan olisi hyvä tutustua jännittämiseen yleisesti, jotta hän ei kokisi ensinnäkään olevansa yksin, ja toiseksi hän osaisi hakea apua, jos jännittäminen tuntuu haittaavan arkielämää (Almonkari & Koskimies 2006b, 90; Aavasto, Kaulio & Syrjälä 2008, 8). Seuraava taulukon kohta on jännittävistä tilanteista poistuminen. Yksi haastateltavista kertoi, että hän kertoo mahdollisuudesta poistua luokasta rauhoittumaan, jos ahdistus ja jännitys kasvavat liian suureksi. Hän kertoi, että yleensä, koska mahdollisuus poistumiseen annetaan, se voi auttaa pysymään jännittävissäkin tilanteissa paikalla, koska mahdollisuus poistua hetkeksi on olemassa. Opiskelijan olisi hyvä ottaa jännittäminen puheeksi kurssin opettajan kanssa. He voivat yhdessä miettiä vaihtoehtoisia tapoja suorittaa kurssin jännittävät tilanteet, kuitenkin niin, ettei kurssin oppimistavoitteista tingitä. Opettaja voi siten myös esim. suullisen esitelmän arvioinnissa ottaa huomioon jännittävän opiskelijan lähtökohdat, eikä välttämättä arvioida niin kriittisesti mahdollisia esiintymisteknisiä puutteita. Olisi tärkeää, että palautteissa ei keskityttäisi niin paljoa esimerkiksi jännittämisen ilmenemiseen ja sen onnistuneeseen tai epäonnistuneeseen peittämiseen, vaan itse asiassältöön (Martin 2017, 164—165). Jännittävän opiskelijan itsensä olisi hyvä suhtautua jännittämiseen lempeästi, eikä olla itselleen liian ankara, mutta ottaa silti erilaiset palautteet huomioon ja pyrkiä pienin askelin altistamaan itseään jännittävälle tilanteille ja siten kehittymään niissä (Almonkari 2006, 39—40).

Jännittäville opiskelijoille tarkoitetut kieli- ja viestintäopintojen ryhmät ovat hyvä tapa harjoitella ja altistua pienin askelin itselle jännittäville tilanteille. Oma oppimista, toimintaa ja roolia oppijana kannattaa myös reflektoida. Opiskelijalla saattaa olla haitallisia käsityksiä omaan itseensä ja oppimiseen sekä opiskeluun liittyen erityisesti jännittämisen kannalta, jotka eivät välttämättä pidä paikkaansa, ja joiden muuttaminen auttaisi opiskelijaa myös esimerkiksi jännittämisen lieventämisessä. Myös eräs haastateltava oli huomannut, miten opiskelijan subjektiivinen kokemus itsestä viestijänä eroaa ulkoisesti havaittavasta olemuksesta:

”Mitä opiskelijat itse itsestään ajattelee niin ja kuinka kriittinen opiskelija on, niin se saattaa joskus olla haastavaa, että kun mä en nää niitä samoja asioita, vaan mä nään sellasen henkilön, joka saattaa olla mun mielestä hyvä viestijä ja jotenki sellasen rauhallisen olonen tai sen olonen että pärjää niissä vuorovaikutustilanteissa” (H4)

Jännittävät tilanteet aiheuttavat ahdistusta ja tilanteiden välttely voi tuntua auttavan hetkellisesti. Altistuminen säännöllisesti on kuitenkin jännittämisen lieventämisen kannalta olennaisen tärkeää. (Stenberg ym. 2016, 24.) Siksi olisi tärkeää pystyä ottamaan jännittäminen puheeksi, jotta ympäröivät ihmiset voisivat omalta osaltaan auttaa jännittävää opiskelijaa ahdistavissa tilanteissa. Seuraavaksi käsitellään jännittämisen huomioimista yhteisön näkökulmasta.

5.3.2 Jännittämisen huomioiminen yhteisön näkökulmasta

Aluksi on tärkeää ymmärtää, että todennäköisesti jokaisessa luentosalissa tai pienemmissä harjoitusryhmissä on yksi tai useampi opiskelija, joka jännittää erilaisia sosiaalisia tilanteita opiskeluun liittyen. Jännittävälle opiskelijoille tarkoitetuissa kieli- ja viestintäopintojen ryhmissä jännittämisen huomioiminen voi olla helpompaa kuin kaikissa muissa ryhmissä, koska ryhmän ohjaajat tietävät opiskelijoiden taustaa ja suurin osa on jännittäviä opiskelijoita, jolloin vertaistukeakin on tarjolla. Muissa ryhmissä sen sijaan ulospäin ei välttämättä näy mitään, eikä taustatietojakaan ole, joten ohjaajan on vain muistettava ottaa jännittäminen huomioon varmuuden vuoksi.

Heti korkeakouluopiskelun alussa, ensimmäisten päivien aikana järjestetyissä orientoivissa opinnoissa ja tietoisuuksissa olisi hyvä ottaa jännittäminen puheeksi. Opiskelut aloittava opiskelija tulee joutumaan tai pääsemään erilaisiin jännittämistä aiheuttaviin tilanteisiin opintojen aikana, joten olisi luonnollista, että jännittäminen mainittaisiin jo heti ensimmäisinä päivinä asiana, joka on normaalia, mutta jota ei saa väheksyä. On tärkeää, että jännittävä opiskelija ei koe olevansa yksin, vaan että hänet hyväksytään sellaisena kuin hän on, mutta myös tukea on saatavilla. Jännittämisilmiön tunteminen auttaa yhteisöä suhtautumaan siihen ja antamaan tukeaan jännittävälle opiskelijalle. (Martin 2017, 11—12; Almonkari & Koskimies 2006b, 90.) On hyvä kertoa, että voimakas jännittäminen voi haitata opiskelua ja muuta elämää, ja että apua on saatavilla jännittävälle opiskelijalle tarkoitetuissa kieli- ja viestintäopintoryhmissä, sekä YTHS:llä. Myös opintokoordinaattorin ja opintopsykologin avusta on hyvä kertoa. Jännittävälle opiskelijalle tarkoitettut kieli- ja viestintäopintojen ryhmät ovat hyvä tapa tutustua toisiin samassa tilanteessa oleviin opiskelijoihin ja saada vertaistukea:

”Tuolla ryhmässä ku se vertaistuki on hyvä niin siellä on mahdollisuus saada sellasia kokemuksia ja sitte just se että kun siinä on niitä vertaisia niin sitten huomaa tavallaan

sen, että on niitä muitakin, että ei oo ainoa joka täällä jännittää, että kuinka yleistä se on että kolmasosa kuitenkin korkeakouluopiskelijoista jännittää kaikkia esiintymisiä.” (H2)

Kurssien opettajat voivat sanoillaan ja teoillaan sekä olemuksellaan vaikuttaa jännittävän opiskelijan kokemukseen jännittämisestä ja kurssin suorittamisesta ja helpottaa kursseilla läsnäoloa tekemällä tila turvalliseksi. Erityisesti kurssien opettajien olisi tärkeää osoittaa empatiaa jännittävää opiskelijaa kohtaan ja kuunnella aktiivisesti hänen mahdollisesti kertomaansa kokemuksesta jännittämisestä. (Kalliola ym. 2010, 45—48; Vehviläinen 2014, 19.) Tiedon lisääminen jännittämisestä ilmiönä ja sen normaaliuden ja yleisyyden korostaminen kuitenkin ilman, että se vähättelee jännittämisen kokemuksen tuskallisuutta, auttaa yhteisöjä ymmärtämään jännittämistä. Näin ei tapahdu enää tilanteita, joissa jännittävän opiskelijan kokemuksesta jännittämisestä koetetaan peittää ja tukahduttaa, tai vähätellä sitä ja torjua sen aiheuttamia kielteisiä tunteita. Ihmisille, joilla ei ole omaa jännittämiskokemusta, tai kokemus on lievä, voi olla hankalaa ymmärtää jännittävien opiskelijoiden tuskaa, ja vähättely ja patistaminen tukaliin tilanteisiin voi tuntua hyvältä keinolta poistaa jännittämistä. Sitä se ei kuitenkaan ole, vaan jännittämisen kanssa voidaan tarvita pitkäjänteistä työtä. (Vadén 2006, 31.)

Kurssin alussa, etenkin pienryhmäopetuksessa, jossa osallistutaan paljon puhumalla, opettajan olisi hyvä ottaa jännittäminen puheeksi heti alussa. Jännittämiselle on tärkeää antaa tilaa, eikä torjua sen kielteisiääkään tuntemuksia. Opiskelijaa voi yrittää rohkaista ajattelemaan jännittäminen myönteisenä, virittävänä asiana, vaikka voimakkaan jännittämisen ollessa kyseessä se voi olla hankalaa, joskus jopa mahdotonta. Opiskelijan rohkaiseminen ja hänen kokemuksensa ymmärtäminen voi auttaa häntä ylittämään itsensä jännittävissä tilanteissa (Kalliola ym. 2010, 60). Opettajan on hyvä ottaa mukaan myös muut kurssille osallistujat, ja korostaa hyväksyvän kuuntelijan ominaisuuksia. Tällöin jännittävä opiskelija ei ole yksin esimerkiksi esiintymistilanteessa, vaan myös yleisöllä on vastuunsa tilanteen onnistumisesta, ja heidän taidoistaan hyväksyä ja kuunnella esiintyjää on apua jännittävälle opiskelijalle. Tätä korosti myös eräs haastateltavista:

”Me ollaan puhuttu kuuntelijan vastuusta, niin sit se vielä siihen lisäksi et me koitetaanki rikkoo sitä rajaa et se ei oookkaan se et se esittäjä on täällä vaan et kuuntelijoillakin on vastuu ja hänen tehtävänsä ois kommentoida ja kertoo jotain, et siihen tulis sitä keskustelunomaisuuttakin sen esityksen lisäksi niin sillan se saattaa myös muokata sitä

fiilistä et mikä siihen liittyy siihen edessä olemiseen – et mä en oookkaan täällä niinku yksin.” (H4)

Jos ryhmä on jännittäville opiskelijoille tarkoitettu, tieto siitä, että ei ole yksin jännittämisen kanssa, voi helpottaa kurssille tuloa. Ilmapiirin rakentaminen turvallisesti ja virheitä sekä jännittämistä sallivaksi on tärkeää, koska se vähentää jännittävän opiskelijan ahdistusta (Fallah & Ghara 2015, 6; Byrne ym. 2012, 578). Opettajan on hyvä olla esimerkkinä hyväksyvästi suhtautuvasta kuuntelijasta (Vehviläinen 2001, 114). Tätä tutkimusta varten havainnoidut kaksi opettajaa tekivät juuri näin. He kuuntelivat aktiivisesti jokaisen opiskelijan puheenvuoroa ja kehuivat kaikkia, jotka uskaltautuivat puhumaan ja osallistumaan keskusteluun. He eivät pakottaneet ketään mihinkään, vaan pikemminkin antoivat mahdollisuuden ylittää itsensä, jos joku rohkaistuisi. Ilmapiirit olivat molemmilla kursseilla silminnähden rentoutuneet. Kurssin aikataulu ja tieto siitä, mitä seuraavaksi tehdään, voi auttaa jännittävää opiskelijaa orientoitumaan ja valmistautumaan tilanteisiin paremmin (Kalliola ym. 2010, 133). On tärkeää korostaa vuorovaikutuksen molemminpuolisuutta: myös kuuntelemisen taito on tärkeää, samoin kuin yleisön osallistaminen osaksi vuorovaikutuskokemusta.

6 POHDINTAA

Tässä tutkimuksessa tutkittiin yliopiston jännittäville opiskelijoille tarkoitettujen kieli- ja viestintäopintojen (ruotsi, englanti, puheviestintä) opettajien ohjausorientaatiota. Ohjausorientaatiosta kartoitettiin haastattelujen ja havainnoinnin avulla sen osa-alueita sekä sitä, mikä tai mitkä orientaatiot ovat yleisimpiä edellä mainituissa ryhmissä. Ohjausorientaatio muodostui aineiston perusteella viidestä osa-alueesta: käsitys jännittämisestä ilmiönä, käytännön ohjaustoiminta, opettajan oma rooli jännittämisen lieventämisessä, ohjaajan ja ohjattavan välinen vuorovaikutus sekä ohjausnäkemys. Kaksi yleisintä ohjausorientaatiota nimettiin jännittämisen lieventämiseen tähtääväksi orientaatioksi ja tukevaksi orientaatioksi. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä kartoitettiin ja listattiin keinoja, joilla vuorovaikutustilanteisiin liittyvää jännittämistä voisi huomioida paremmin yliopistossa. Nämä keinot jaettiin yksilöä koskeviin keinoihin ja ympäristöä koskeviin keinoihin. Jännittäville opiskelijoille tarkoitetut kurssit ovat tärkeitä jännittäville opiskelijoille, koska niissä voi altistua jännittäville tilanteille turvallisesti ja niissä saa vertaistukea. Siksi oli tärkeää tutkia näiden ryhmien opettajia ja sitä, millä keinoilla he ohjaavat jännittäviä opiskelijoita, eli mikä tekee ryhmistä juuri jännittäville opiskelijoille sopivia. Toisaalta, ehkä samanlaisia ohjausorientaatioita voisi soveltaa muille kuin jännittäville opiskelijoille tarkoitettujen kurssien ohjaajille.

Tutkimusaineistosta havaittiin selkeästi, että tutkittavien opettajien käsitys jännittämisestä ilmiönä oli monipuolista ja asiantuntevaa, mikä muodosti koko ohjausorientaation perustan, sekä jännittäville opiskelijoille järjestettävien kurssien mielekkyyden. Opettajat olivat itse halukkaita ohjaamaan ryhmiä ja kokivat sen myös palkitsevana ja motivoivana. Opettajien sympatia oli jännittävien opiskelijoiden puolella, ja he todella halusivat auttaa jännittämisen lieventämisessä. Toisaalta he olisivat kuitenkin itse kaivanneet lisää ohjausta jännittävien opiskelijoiden ohjaamiseen ja perusteelliseen auttamiseen, ja toisaalta he myös ymmärsivät, että rajanveto yliopiston ja YTHS:n välille on vedettävä niin, että opiskelija pitää ohjata

asiantuntevamman avun piiriin tarvittaessa. Käytännön ohjauskeinot vaihtelivat jännittäville opiskelijoille tarkoitetuissa ryhmissä verrattuna muihin ryhmiin niin, että joitain harjoituksia tehtiin eri tavalla tai niihin oli enemmän aikaa. Käytännön harjoitukset eivät olleet niin suuressa osassa erottautumisena muista ryhmistä, vaan enemmänkin opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus sekä vertaistuki olivat erottavana tekijänä. Opettajan oma rooli oli tärkeimmillään ryhmän ensimmäisessä tapaamisessa, jossa tietynlainen luottamus ja turvallinen ilmapiiri alkavat rakentua. Kaiken kaikkiaan opettajat kokivat sekä palkitsevuutta, että kuormittavuutta ryhmien ohjaamisessa. Rajanveto sen välillä, mikä altistaa sopivasti jännittämiseksi ja mikä on liikaa ja liian kuormittavaa, koettiin välillä hankalaksi. Opettajilla onkin oltava sekä pedagogista että jännittämislmiöön liittyvää asiantuntijuutta punnitessaan, miten ohjata jännittäviä opiskelijoita tarkoituksenmukaisesti ja niin, että jännittäminen voisi lieventyä. Aineistosta nousi esiin kaksi tärkeintä orientaatiota, jotka olivat jännittämisen lieventämiseen tähtäävä orientaatio sekä tukeva orientaatio. Nämä kaksi tukevat toisiaan ja yhdessä oikein käytettynä ovat tehokkaita ohjausorientaatioita jännittäville opiskelijoille tarkoitetuissa ryhmissä.

Tämä tutkimus täydentää jännittämisen tutkimusta ja laajentaa sitä ohjauksen aihepiiriin. Jännittämisen tutkimisen keskittyminen psykologian, lääketieteen ja puheviestinnän kentille kertoo ilmiön monimuotoisuudesta, ja siksi myös kasvatustieteellistä tutkimusta aiheesta tarvitaan. Jännittäville opiskelijoille tarkoitetut kurssit yliopistoissa ovat vielä melko uusi ilmiö, joten lisää tutkimusta niiden vaikutuksesta jännittämisen lieventämiseen esimerkiksi vertaistuen osalta on tärkeää tutkia lisää. Myös opettajien suhtautumista jännittämiseen ja jännittäviin opiskelijoihin on tutkittu vähän, joten tämä tutkimus tuo jotain uutta liittyen jännittävän opiskelijan ohjaamiseen. Jännittävälle opiskelijalle on tarjottava oikeanlaisia ohjauksen keinoja kaiken muun avun lisäksi, ja siksi ohjauksen tutkiminen aiheesta on tärkeää. Erityisesti silloin, kun jännittäminen on alkanut kielteisistä vuorovaikutuskokemuksista jo esimerkiksi peruskoulussa, on tärkeää tarkastella opettajien roolia vastaavien tapauksien vähentämiseksi. Tämän tutkimuksen tulosten yleistävyys ei ole kovin korkea, koska aineiston koko oli pieni. Koska tutkimusten mukaan opiskelijat jännittävät useita opiskeluun liittyviä vuorovaikutustilanteita, kuten esitelmien pitämistä (Kallio 2002, 35), on erityisen tärkeää kartoittaa jännittämisen lieventämisen keinoja opiskelumailmassa. Myös tähän tämä tutkimus on pyrkinyt vastaamaan. Tässä tutkimuksessa keinoja ei jätetty pelkästään opiskelijanäkökulmaisesti jännittävän opiskelijan itsensä vastuulle, vaan myös

yhteisönäkökulma otettiin mukaan, koska joskus ympäristön on hankalampi suhtautua jännittämiseen kuin jännittävän opiskelijan itsensä (Martin 2017, 47). Tämä tutkimus laajentaa siis vastuuta jännittämisen lieventämisestä yksilöltä ympäristölle. Jaettu vastuu on järkeenkäypää siksikin, että ilman muita ihmisiä ihminen ei todennäköisesti jännittäisi, koska ei olisi mitään mitä jännittää. Siksi ympäristön tuki ja sen tarjoamat keinot jännittämisen lieventämiseksi ovat tärkeitä ja niihin olisi syytä kiinnittää lisää huomiota tulevaisuudessa tutkittaessa jännittämistä.

Ilmapiirillä on osuus jännittämisen ilmenemisessä ja lieventämisessä (Fallah & Ghara 2015, 6). Tätä tutkimusta varten haastatellut opettajatkin pitivät ilmapiirin turvallisuutta erityisen tärkeänä jännittäville opiskelijoille. Tämä tuli ilmi myös aineistosta löydetyn tukevan ohjausorientaation piirteissä. Jännittäville opiskelijoille tarkoitettujen ryhmien tarpeellisuudesta on käyty keskustelua, ja joissakin yliopistoissa näitä ei järjestetä lainkaan. Tämän tutkimuksen ja jännittämisen teorian pohjalta väittäisin, että ryhmät ovat tarpeellisia nimenomaan jännittämisen lieventämiseen tähtäävän ja tukevan ohjausorientaation vuoksi. Näitä ohjausorientaatioita ei välttämättä esiinny ryhmissä, jotka eivät ole erikseen tarkoitettu jännittäville opiskelijoille. Opettajan on tiedettävä jännittamisestä ilmiönä niin, että hän pystyy sopeuttamaan ohjauskeinonsa opiskelijoiden tarpeisiin. Pelkkä altistaminen ei riitä, vaan tarvitaan myös turvallista ja tukevaa ilmapiiriä, sekä vertaistukea. Aiemmissa tutkimuksissa on ilmennyt, että jännittävällä opiskelijalla voi olla kielteinen asenne ohjaajaa kohtaan. He kertoivat myös oppivansa vähemmän ja arvosanaodotukset olivat matalat. (Allen ym. 2008, 20; 33.) Tähän tutkimukseen haastatellut opettajat kertoivat pyrkivänsä mahdollisimman turvalliseen ja informatiiviseen vuorovaikutukseen opiskelijoiden kanssa niin, että opiskelijat ensinnäkin tietävät, mitä heiltä milloinkin odotetaan ja toiseksi heitä ei koskaan pakoteta mihinkään vasten tahtoaan. Toisaalta juuri hyödyllisen altistamisen ja pakon välinen ohut raja koettiin hankalaksi.

Jännittäville opiskelijoille tarkoitettujen kieli- ja viestintäopintojen tarpeellisuudesta on keskusteltu muun muassa medikalisaation yhteydessä. Tämän tutkimuksen perusteella näillä ryhmillä näyttäisi olevan kuitenkin tärkeä rooli jännittämisen lieventämisessä, koska ohjaajilla on erityinen paneutuminen jännittämisen lieventämisessä ja turvallisen ilmapiirin luomisessa. Jännittämiseen on joka tapauksessa tärkeää tarjota apua, jotta se ei johda ongelmiin opintojen edetessä. Kurssit ovat jännittäville opiskelijoille tärkeitä, koska ne tarjoavat turvallisen tilan

harjoitella vieraalla kielellä puhumista, esiintymistä, ryhmässä toimimista, keskusteluun osallistumista ja väittelyä. Ne tarjoavat myös vertaistukea, ja ovat ehkä ainoita paikkoja, joissa jännittävä opiskelija ei koe olevansa jännittämisen kanssa yksin tai vähemmistönä joukossa. Opettajan rooli ryhmän ilmapiirin luojana on suuri, mutta ennen kaikkea vertaistuki on syy hakeutua ryhmiin. Virheitä sallivassa ilmapiirissä opiskelijat voivat harjoitella turvallisesti jännittäviä tilanteita ja saada myönteisiä kokemuksia. Ryhmissä on myös enemmän aikaa valmistautua jännittäviin tilanteisiin ja saada niistä ehkä erilaista palautetta, mitä muissa ryhmissä saisi. Palautteissa ei välttämättä keskitytä niin paljoa esimerkiksi jännittämisen ilmenemiseen ja sen onnistuneeseen tai epäonnistuneeseen peittämiseen, mikä on välillä yleistä palautteenannossa (Martin 2017, 164—165). Vaikka jännittäminen on yleistä ja normaalia, se voi silti samalla olla monille opiskelijoille suuri tuskan ja ahdistuksen aiheuttaja, joka pahimmillaan saa aikaan niin suurta stressiä ja muita mielenterveyden ongelmia, että opinnot viivästyvät tai jäävät kesken. Sen vuoksi on tärkeää, että jännittämisen tuntemuksia ei vähätellä, ja onkin hyvä muistuttaa jännittävää opiskelijaa siitä, että hän ei ole asian kanssa yksin. Jännittämisen syitä on lukuisia, ja siksi keinot sen vähentämiseksi yhtä monimuotoisia. Moni opiskelija kertoo, ettei tiedä mikä heidän jännittämistään aiheuttaa, vaikka se on jatkunut jo vuosia. Jännitykseen liittyviä ongelmia on hankala ennaltaehkäistä juuri siksi, että yhteiskuntakaan ei osaa tunnistaa jännittämistä aiheuttavia tekijöitä poistaakseen niitä. (Martin 2017, 11—12.)

Yksi tämän tutkimuksen tarkoituksista oli lisätä tietoa jännittamisestä ilmiönä. Jännittamisestä tarvitaankin vielä paljon lisää tietoa ja kokemusasiantuntijuutta jännittäviltä opiskelijoilta itseltään. Tietoa tarvitaan sekä jännittäville opiskelijoille itselleen, että opettajille, opiskelukavereille ja tuleville työnantajille. Vaikka suuri osa ihmisistä tietää, että jännittäminen on normaalia ja yleistä, jännittämisen kokemusta usein vähätellään, koska jännittämisen erilaisia syitä ja voimakkuuksia ei osata ottaa huomioon. Tämä vuoksi jännittämistä saatetaan pyrkiä poistamaan pakottamalla jännittävä opiskelija tilanteisiin, jotka eivät häntä todellisuudessa auta, vaan pahimmassa tapauksessa pahentavat jännittämistä. Koskimies (2017, 198) kehottaa jännittävää puhujaa jättämään jännitysoireensa sivuun hyväksyen ne, ja keskittymään muuhun. Martin (2017, 45—47) ja Valkonen (2006, 73) toteavat kuitenkin ympäristön suhtautumisella olevan merkitystä jännittämisessä. Esimerkiksi esiintymisjännityksen ilmeneminen ei ole vähentynyt, vaikka esilläoloa harjoitellaan kouluissa paljon. Kaikenlaiseen jännittämiseen ja erilaisiin jännittäviin opiskelijoihin ei siis tehoa samat

keinot, kuten tässä tutkimuksessa on todettu aiemminkin. Ympäristön asennoituminen jännittämiseen voi olla joskus jopa voimakkaampaa kuin jännittävän opiskelijan itsensä ja ympäristön asennoituminen jännittämiseen voi häiritä jännittävää opiskelijaa enemmän kuin hänen oma jännittämisensä. Jännittämiseen liittyvää koulutusta tulisikin suunnata jännittävän ihmisen itsensä lisäksi myös jännittämistä suvaitsemattomalle ympäristölle ja yhteisöille. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä painotettiin ympäristön osuutta jännittämisen huomioimisessa ja sen lieventämisessä, koska pääpaino on ollut yksilön harteilla. Ilman tukea jännittämisen kanssa voi kuitenkin jäädä todella yksin, vaikka muitakin jännittäviä opiskelijoita on. Ympäristö voi omalla toiminnallaan ottaa huomioon jännittävän opiskelijan ja tehdä hänen opiskelustaan miellyttävämpää ja turvallisemman ilmapiirin kautta myös altistaa jännittävälle tilanteille lempeästi. Jatkossa yliopistopedagogiikkaa olisi saatava uudistumaan jännittävien opiskelijoiden suhteen niin, että mahdollisimman vähän kuormittavia opintomuotoja kehitettäisiin ja turvalliseen opiskeluilmapiiriin kiinnitettäisiin huomiota. (Kallio 2002, 35; Byrne ym. 2012, 578.)

Vaikka Suomi ei ole ollut ulospäinsuuntautuneisuuden ja viestintärohkeuden malliyhteiskunta, täälläkin on siirrytty suosimaan työelämässä enemmän ja enemmän niitä, jotka ovat rohkeasti esillä, ovat ekstroverttejä, sosiaalisia, eivät ole ujoja, ja eivät ainakaan jännitä. On kuvaavaa, että joissakin yliopistoissa vaihdettiin jännittävälle opiskelijoille tarkoitettujen kurssien nimet vastaamaan muiden kurssien nimiä, jotta työelämässä näillä opiskelijoilla ei olisi jännittäjän tai ujon stigmaa. On tietenkin hyvä, että yliopisto teki tällaisen muutoksen taatakseen tasa-arvoisen kohtelun kaikille jatkossa töitä hakiessa, mutta muutoksen tarve kertoo jotain yhteiskunnastamme ja siitä, miten se sallii inhimillisten tunteiden, kuten jännittämisen, näkyvän. Puheviestinnässä on hiljattain kirjoitettu gradu, jossa käsiteltiin rekrytoijien näkemyksiä videotyöhakemuksista. Tutkimuksessa käy ilmi, että työnantajat painottivat erityisesti hakijan luonnollista vaikutelmaa videotyöhakemuksessa, ja heidän mielestään luonnollisesti esiintyneessä hakijassa ei näy jännittäminen. Eräs haastatelluista rekrytoijista oli jopa sitä mieltä, että jännittäminen edesauttaa kielteisen mielikuvan syntymistä hakijasta, ja vaikeuttaa aidon vaikutelman muodostamista. (Jalonen 2016, 34; 41—42.) Toisaalta voidaan pohtia, onko jännittäminen nimenomaan aitoutta loppujen lopuksi. Hyvän valmistautumisen tulkitseminen jännittämiseksi on sikäli ristiriitaista, että jännittämisen lieventämiseen tarjotaan usein keinona hyvää valmistautumista jännittävään tilanteeseen. Yksi tutkimuksen haastatelluista totesi

sitaatissaan jopa niin, että hän ei ymmärrä, miksi hakija jännittää videotyöhakemusta, jonka voi kuvata monta kertaa uudelleen. Jännittäminen videolla liitettiin myös suoraan hakijan kykyihin selvittää hakemastaan työstä, jos se vaati esiintymistaitoa. (Jalonen 2016, 40—42.) Koskimies (2017, 199) huomauttaa, että jännittämisellä ja siitä johtuvilla fyysisillä oireillakaan ei lopulta kuitenkaan ole yhteyttä siihen, onko viestintä ja vuorovaikutus yleisön kanssa onnistunut vai ei. On aiheellista pohtia, miksi jännittämisen näkyminen koetaan niin häiritseväksi, että sen perusteella jätetään palkkaamatta ihmisiä? On toki ymmärrettävää, että haettaessa esiintyjää, ei vahvasta esiintymisjännityksestä kärsivä ihminen välttämättä ole ensimmäisenä mieleen tuleva vaihtoehto, mutta jännittäminen työhakemuksessa, oli se sitten kasvokkain haastattelu tai video, on täysin ymmärrettävää, ja siksi on ongelmallista hylätä hakijoita sen takia. Kaikki tämä luo kuvaa siitä, että vaikka jännittäminen on yleistä ja luonnollista, sen ei sallita näkyvän, eli sitä pidetään kielteisenä ilmiönä.

Myös muilla kuin erikseen jännittäville opiskelijoille tarkoitetuilla kursseilla on tärkeää ottaa jännittäminen esiin jollain tavalla, ja puhua siitä rohkeasti. Lähes jokaisella kurssilla on opiskelijoille jännittäviä tilanteita kuten puheenvuoron ottamista, ryhmässä keskustelemista, suullisten esitelmien pitoa jne. Jännittäminen kannattaa ottaa puheeksi varmuuden vuoksi, koska tilastojen valossa jännittäviä opiskelijoita on lähes varmasti jokaisella kurssilla. Jännittämisen voimakkuus toki voi vaihdella, mutta on hyvä kertoa, että jännittämisestä voi tulla puhumaan ja sitä ei tarvitse peittää. Jos opettaja huomaa, että opiskelijan jännittäminen on erittäin voimakasta, on hyvä ottaa asia puheeksi ja ohjata opiskelija tarvittaessa asiantuntevamman avun piiriin. Jännittäminen on monimuotoinen ilmiö, joka läpäisee jännittävän opiskelijan elämää usein jo varhaislapsuudesta työelämään siirtymiseen ja siellä toimimiseen saakka. Syitä jännittämiseen on monia, ja niin on ratkaisukeinojakin. Myös jännittämisen kanssa eläminen on mahdollista. Tärkeää on, että sekä jännittävä ihminen itse, että ympäröivä yhteisö ja yhteiskunta ovat mukana jännittämisiongelmiensa ratkaisemisessa, koska jännittäminen koskettaa meitä jokaista: vaikka emme itse siitä kärsisi, joukossamme on aina joku joka jännittää, ja siksi kaikki voivat osaltaan olla mukana jännittämisen lieventämisessä tai sen kanssa elämisessä.

Jännittämisilmiö tarjoaa lukuisia näkökulmia tutkimuksen tekemiseen. Jatkossa jännittämistä olisi tärkeää tutkia etenkin työelämässä ja sinne hakeutumisessa. Muodostuuko jännittäminen esteeksi työpaikan saamisessa? Kuten aiempi esimerkki videohakemuksista osoitti,

työnantajat suhtautuvat jännittämiseen edelleen melko kriittisesti ja se voi pahimmassa tapauksessa koitua kohtaloksi rekrytointiprosessissa. Jännittämisen peittäminen ei ole kuitenkaan mielekäästä, ja koska se on luonnollinen ilmiö, sitä ei pidäkään peittää, mutta työpaikan saamisessa se voi muodostua haitaksi. Jännittäminen ilmeisesti tulkitaan jonkinlaiseksi merkiksi huonosta, sulkeutuneesta tai liian arasta työntekijästä, vaikka voisi myös ajatella, että työnhaku tilanne on merkityksellistä silloin, jos hakijaa jännittää, mikä on tietenkin myönteinen asia. Työelämän suhtautumisesta omaa kieltään kertovat yliopistojen tarjoamien jännittäville opiskelijoille tarkoitettujen kurssien nimien muutokset sellaisiksi, että niistä ei aiheutuisi kenellekään jännittävän opiskelijan stigmaa. Toisaalta, onko nimien muutos yliopistojen omaa ajattelua vai onko tosiaan niin, että työnantajat kammoksuvat erillisiä kursseja jännittäville opiskelijoille. Tätä voisi kartoittaa lisää. Tähän mennessä on kartoitettu kattavasti jo, mikä opiskelijoita jännittää. Seuraavaksi tutkimusta voisi suunnata ympäristön suuntaan ja tutkia miten se suhtautuu jännittämiseen ja miksi joissain tilanteissa yleisön on niin hankalaa kohdata jännittävä ihminen. Jännittäminen on jäänyt hankalaan väliin, koska se ymmärretään yleiseksi ja normaaliksi ilmiöksi, mutta samalla sitä halutaan peittää, koska sen ajatellaan leimaavan ihmisiä. Jatkossa olisi tärkeää tutkia myös useiden muiden yliopistojen jännittäville opiskelijoille tarkoitettujen kurssien ohjaajien toimintaa. Toisaalta olisi hyvä kartoittaa myös muiden kuin jännittäville opiskelijoille tarkoitettujen kurssien opettajien suhtautumista jännittämiseen ja kartoittaa heidän ohjausorientaatioitaan jännittäviä opiskelijoita ohjatessaan. Kaikki tutkimus jännittämisestä on joka tapauksessa hyväksi, koska se lisää tietoa ja ymmärrystä aiheesta ja vähentää siihen liittyviä vääriä mielikuvia.

7 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkimuskysymysten vastaamisen ohella tuoda jännittämistä ilmiönä tutummaksi ja hyväksyttäväksi. Voidaan ajatella, että jo pelkän tutkimusaiheen valitseminen on ensimmäinen eettisen pohdinnan paikka ja tutkimuksen taustoja onkin hyvä avata lukijalle (Tuomi & Sarajärvi 2018, 113; Vilkkä 2015, 129). Jännittämisen tutkimusta tarvitaan lisää kasvatustieteiden kentälle täydentämään psykologian ja puheviestinnän alueilla tehtyä tutkimusta. Aiemmin tehtyjä tutkimuksia on avattu luvussa 2.2, jotta tätä tutkimusta voi suhteuttaa aiemmin jo tutkittuihin teemoihin jännittamisestä. Jännittäville opiskelijoille on löydettävä keinoja, joilla he voivat osallistua opetukseen vähemmän ahdistuneina. Tutkimuksella on siis myös käytännön hyötyä, koska sillä pyritään auttamaan jännittäviä opiskelijoita.

Vaikka jännittäminen on yleistä ja normaalia, kyseessä on monille jännittäville ihmisille arkaluontoinen aihe, mikä oli otettava huomioon tutkimusta tehdessä. Havainnoidessani opettajien toimintaa kahdessa eri ryhmässä kerroin läsnä oleville opiskelijoille tunnin alkaessa, että olen havainnoimassa opettajan toimintaa. Kerroin aiheestani ja omasta kokemuksestani samoissa ryhmissä. Painotin, että en ole havainnoimassa opiskelijoita, ja pyrin olemaan kiinnittämättä heihin huomiota. Lopuksi pyysin heitä kertomaan, jos läsnäoloni haittaa jotakuta, mutta kysyessäni lupaa jäädä, sain nähdäkseni jokaiselta hyväksyvän nyökkäyksen. Havainnoidessani opettajan toimintaa, jouduin toisinaan kiinnittämään huomioni myös opiskelijoihin, esimerkiksi tilanteissa, joissa opiskelija pyysi apua, ja opettaja meni hänen luokseen. Pyrin kuitenkin tarkkailemaan vain opettajan tekemisiä ja sanomisia. Välillä kirjoitin ylös kuitenkin havainnointia esimerkiksi opiskelijoiden naurahduksista, jos opettaja oli sen saanut aikaan. Opetustilanne on kuitenkin loppujen lopuksi opiskelijan ja opettajan välinen vuorovaikutustilanne, joten en voinut täysin sulkea vastapuolta eli opiskelijoita havainnoinnin ulkopuolelle, mutta pyrin siihen niin hyvin kuin mahdollista kaikilta tutkimukseen liittymättömiltä osin.

Jännittäminen on sensitiivinen aihe sen yleisyydestä huolimatta. Tässä tutkimuksessa ei ole ollut tarkoituksena leimata jännittäjiä tietynlaisiksi opiskelijoiksi, vaan kehittää erilaisia keinoja jännittämisen huomioonottamiseksi, jotta jännittävien opiskelijoiden olisi miellyttävämpää opiskella. Haastatteluita tehdessä arkaluontoisuus ei ollut niin vahvasti läsnä, koska haastattelin ryhmien opettajia opiskelijoiden sijaan. Haastatteluissa keskustelimme laajemmin jännittämisestä ryhmien tasolla, emme paneutuneet yksittäisten oppilaiden asioihin. Haastateltujen opettajien anonymiteetti säilytettiin niin, että kohdeyliopistoa ei mainittu, eikä myöskään niitä aineita, joita opettajat opettavat. Haastateltavia informoitiin tutkimuksen aiheesta ja tarkoituksesta jo saatekirjeessä, ja vapaaehtoisuutta korostettiin (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 358). Oma roolini jännittävänä opiskelijana saattoi auttaa minua saamaan hyväksynnän opiskelijoilta havainnoida heidän opetusta, ja myös haastatteluissa se uskoakseni auttoi käsittelemään aihetta syvällisemmin.

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tutkimuksen luotettavuuteen tekemällä tutkimusprosessi mahdollisimman läpinäkyväksi ja selkeäksi niin, että lukija voi itse päätellä tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuutta eli validiteettia lisää läpinäkyvyyden lisäksi se, miten hyvin tutkija yhdistää omat tulkintansa aineistoon. Ylipäättään validiteetissa on kyse laadullisen tutkimuksen koko tutkimusprosessin tekemisestä pätevästi ja perusteellisesti niin, että voidaan arvioida, ovatko käytetyt menetelmät olleet sopivia mittaamaan juuri tutkimusongelmana olevaa asiaa. Luotettavuutta lisää myös analyysin systemaattisuus, mitä voidaan arvioida, kun tutkija kertoo avoimesti kaikki tutkimusprosessin aikana tehdyt valinnat, aiheen ja tutkittavien rajauksesta aina analyysimuodon valintaan saakka. Termi validiteetti on tuttu määrällisen tutkimuksen alueelta, minkä vuoksi se ei täysin sellaisenaan sovi laadullisen tutkimuksen arviointiin. (Nikander 2010, 363; Ruusuvuori ym. 2010, 21; Tuomi & Sarajärvi 2018, 120.) Olen pyrkinyt tekemään tutkimuksestani mahdollisimman yksiselitteistä ja johdonmukaista, mutta lopulta lukijat tekevät omat tulkintansa ja arvioivat tutkimusta (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 111; Tuomi & Sarajärvi 2018, 123; Vilkkä 2015, 129). Olen kuitenkin eritellyt selkeästi teoreettisen viitekehyksen, tulokset ja niistä tehdyt johtopäätökset ja pohdinnan omiksi luvuikseen. Tässä tutkimuksessa on käytetty haastattelusitaatteja, joiden alla on avattu tulkintaa sitaatista, jotta lukija voi nähdä, mistä tulkinta on peräisin. Myös tutkittavien määrää ja aiheen rajausta on käsitelty tutkimusraportissa. Tutkittavien määrä olisi voinut olla suurempi, mutta kohdekurssien opettajia ei ollut olemassa enempää, ja toiseen yliopistoon laajentaminen olisi voinut tehdä aineistosta epäselvää, koska tismalleen

samanlaisia kursseja ei järjestetä kaikissa yliopistoissa, vaan kursseilla on erilaiset nimet ja sisällöt, jos niitä järjestetään ollenkaan. Aineistoa kertyi kuitenkin vähäisellä tutkittavien määrälläkin riittävästi, jotta ohjausorientaatiosta voidaan muodostaa jonkinlainen käsitys, ja yleistettävyyteen ei tällä tutkimuksella pyrittykään. Havainnointia varten olisi voinut tehdä jonkinlaisen valmiin listan asioista, joita havainnoin, mutta päädyin vapaisiin muistiinpanoihin, koska en ollut etukäteen varma, miten tilanne etenee.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkija tiedostaa omat arvolähtökohtansa ja tämän tutkimuksen kohdalla siis myös suhteen jännittämiseen. Tutkijan on omista lähtökohdistaan riippumatta pyrittävä aina mahdollisimman objektiiviseen lopputulokseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 119.) Tässä tutkimuksessa oma suhteeni tutkittavaan asiaan on ollut jonkinlaisessa roolissa oman jännittämishistoriani vuoksi. Onnistuneessa haastattelussa tutkijan pitäisi pysyä haastattelijan roolissa mahdollisimman neutraalina ja puolueettomana, sekä eleettömänä. Toisaalta on hyvä muistaa, että tutkijakin on vain ihminen ja haastattelukin vuorovaikutustilanne, johon erilaiset eleet ja tunteet kuuluvat. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 97.) Tutkijan olisi pystyttävä esimerkiksi haastattelujen aikana kuuntelemaan tutkittavien kertomuksia ilman, että hän liittää siihen omia taustatietojaan, arvojaan tai asenteitaan ja tarkastelee tutkittavien sanomaa niiden kautta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 118). Kokemattomuuteni haastattelijana heijastui varmasti jonkin verran haastatteluihin. Olisin voinut olla rauhallisempi, mutta oma jännittämiseni otti välillä tilaa. Tutkijana ja haastattelijana olisin voinut olla myös ulkopuolisempi, vaikka aihe oli läheinen itselleni. Toisaalta se, että tiesin jännittämisestä paljon, oli myös myönteinen tekijä, koska esimerkiksi haastatteluteemojen muodostaminen oli helpompaa jännittämisilmiön tuntemisen vuoksi ja havainnoinnissa oikeisiin asioihin oli helpompaa kiinnittää huomiota. Uskon, että oma roolini jännittävänä opiskelijana oli myös auttamassa havainnoinnissa, koska opiskelijat kokivat minut ehkä vertaisekseen ja hyväksyivät minut tarkkailemaan heidän opiskeluaan. Pyrin kaikki ratkaisut tässä tutkimuksessa mahdollisimman avoimiksi, jotta lukija voi arvioida tutkimusprosessin luotettavuutta itse.

LÄHTEET

Aavasto, K., Kaulio, P. & Syrjälä, S. 2008. Jännittääkö? Pelko hallintaan. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.

Allen, J., Long, K., O'Mara, J. & Judd, B. 2008. Students Predispositions and Orientations toward Communication and Perceptions of Instructor Reciprocity and Learning. *Communication Education*. Vol. 57. No. 1. 20—40.

Almonkari, M. Kyllä esiintymisvarmuuttakin voi opettaa. Teoksessa Almonkari, M. & Koskimies, R. (toim.) 2006. Esiintymisjännittäjälle apua. *Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia* 37. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. 39—45. Saatavilla: http://www.yths.fi/filebank/356-Esiintymisjannittajille_apua_2.pdf (viitattu 5.9.2017)

Almonkari, M. & Koskimies, R. (toim.) 2006a. Esiintymisjännittäjälle apua. *Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia* 37. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. Saatavilla: http://www.yths.fi/filebank/356-Esiintymisjannittajille_apua_2.pdf (viitattu 4.5.2017)

Almonkari, M. & Koskimies, R. Oikeaa apua – oikeaan tarpeeseen. Teoksessa Almonkari, M. & Koskimies, R. (toim.) 2006b. *Esiintymisjännittäjälle apua. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia* 37. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. 89—91. Saatavilla: http://www.yths.fi/filebank/356-Esiintymisjannittajille_apua_2.pdf (viitattu 17.5.2017)

Almonkari, M. 2007. Jännittäminen opiskelun puheviestintätilanteissa. Akateeminen väitöskirja. *Dissertations in humanities*. No. 86. Publications of the university of

Jyväskylä. Saatavilla:

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13462/9789513930592.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (viitattu 12.1.2017)

Almonkari, M. & Kunttu, K. 2012. Korkeakouluopiskelijoiden jännittämiskokemusten yhteys opiskelukykyyn. Teoksessa Valo, M., Sivunen, A. & Mikkola, L. & Laaksonen, V. *Prologi Puheviestinnän vuosikirja 2012*. 7—27. Jyväskylä: Prologos Oy. Saatavilla: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40929/Prologi2012_Almonkari_Kunttu.pdf?sequence=1 (viitattu 26.7.2017)

Angrosino, M. 2007. Doing ethnographic and observational research. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Berger, B., McCroskey, J. & Richmond, V. 1984. Communication apprehension and shyness. Teoksessa: Tindall, W., Beardsley, R. & Curtiss, F. (toim.) *Communication in pharmacy practice: A practical guide for students and practioners*. Philadelphia, PA: Lea & Febiger. 128—158.

Bor, R., Ebner-Landy, J., Gill, S. & Brace, C. 2002. Counselling in schools. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Bracha, H., Ralston, T., Matsukawa, J., Williams, A., Bracha, A. 2004. Does "Fight or Flight" Need Updating? *Psychosomatics*. Vol.45. No. 5. 448—449.

Buss, A. 1997. A Dual Conception of Shyness. Teoksessa Daly, J., McCroskey, J., Ayres, J., Hopf, T. & Ayres, D. *Avoiding communication: Shyness, Reticence, and Communication Apprehension*. New Jersey: Hampron Press, Inc. 109—129.

Byrne, M., Flood, B. & Shanahan, D. 2012. A Qualitative Exploration of Oral Communication Apprehension. *Accounting Education: an international journal*. Vol. 21. No. 6. 565—581.

Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere: Vastapaino.

- DiCicco-Bloom, B. & Crabtree, B. 2006. The qualitative research interview. *Medical Education*. Vol 40. 314—321.
- Fallah, F. & Ghara, A. 2015. Investigating the Association of Mental-Social Climate and Social Anxiety With Students' Self-Efficiency. *Iran journal of psychiatry and behavioral sciences*. Vol 9. No. 3.
- Gerlander, M. & Kostiainen, E. 2005. Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa. Teoksessa: Välikoski, T-R., Kostiainen, E., Kyllönen, E. & Mikkola, L. *Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2005*. 68—87. Jyväskylä: Prologos ry. Saatavilla: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/51240/2005_Gerlander_Kostiainen.pdf?sequence=1 (viitattu 14.5.2017)
- Grönfors, M. & Vilkkä, H. (toim.) 2011. Laadullisen tutkimuksen kenttätutkimusmenetelmät. Hämeenlinna: SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilkkä. Saatavissa: http://vilkka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf (viitattu 13.9.2018)
- Hirsijärvi, S., Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu – teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Jalonen, M. 2016. Rekrytoijien näkemyksiä videotyöhakemuksista. Puheviestinnän pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Saatavilla: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/99211/GRADU-1464971703.pdf?sequence=1> (viitattu 29.4.2018)
- Juusola, M. 2015. Irti esiintymisjännityksestä ja sosiaalisista peloista. Helsinki: Voimakirja.
- Kallio, E. 2002. Opintojen tukaluus ja onni – yliopisto-opintojen kuormittavuus. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä.
- Kalliola, T., Kurki, A., Salmi, & Tamminen-Vesterbacka, T. 2010. Matkalla ohjaajuuteen. Helsinki: Kirjapaja.

- Kaukiainen, A. & Tuominen, T. 2017. Opiskelu taitona ja opiskelukyvyn uhat. Teoksessa:
Murtonen, M. 2017. *Opettajana yliopistolla – korkeakoulupedagogiikan perusteet*.
Tampere: Vastapaino. 122-153.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2008. Temperamentti, stressi ja elämänhallinta. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2015. Temperamentti: ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2016. ”Hyvät tyypit”: Temperamentti ja työelämä. Helsinki: WSOY.
- Korhonen, S. 2008. Ohjaus siinä sivussa: työelämässä toimivien ohjaajien kokemuksia
sosionomi (AMK) -opiskelijoiden harjoittelun ohjauksesta. Diakonia-
ammattikorkeakoulun julkaisuja. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
Saatavilla:
http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/141198/A_20_ISBN_9789524_930604.pdf?sequence=5&isAllowed=y (viitattu 20.11.2017)
- Koskimies, R. 2017. Opettajan viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen. Teoksessa: Murtonen M.
2017. *Opettajana yliopistolla – korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Tampere:
Vastapaino. 238—261.
- Kunttu, K., Pesonen, T. & Saari, J. 2016. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016.
Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48. Saatavilla:
http://www.yths.fi/filebank/4237-KOTT_2016_korjattu_final_0217.pdf (viitattu
26.9.2018)
- Kupiainen, K. 2009. Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjausajattelun muutoksen kuvaajana. *Acta
Universitatis Tamperensis 1438*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.
Opettajankoulutuslaitos. Tampere: Tampere University Press. Saatavilla:
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66491/978-951-44-7785-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (viitattu 1.6.2018)

Latomaa, T. 2011. Mitä ohjaus on? Ohjaus pedagogisena toimintana. *Kasvatus*. Vol. 42. No. 1. 46—57.

Levander, L., Kaivola, T. & Nevgi, A. Opiskelijan ohjaaminen. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) 2003. *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY. 171—203.

Lund, I. 2016. "When words don't come easily": personal narratives from adolescents experiencing shyness as an emotional and behavioural problem in the school context. *British Journal of Special Education*. Vol. 43. No. 4. 430—447.

Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.

Martin, M., Heiska, H., Syvälahti, A. & Hoikkala, M. 2013. Jännittäminen osana elämää – opiskelijaopas. *Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö oppaita* 7. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. Saatavilla:
<http://www.yths.fi/filebank/2316-Jannittajaopas-2013.pdf> (viitattu 7.9.2017)

Martin, M. 2015. Jännittäminen – häiriö vai luonnollinen osa elämää? Yleisöluentodiat. Saatavilla:
http://www.psyli.fi/files/1863/Yleiso_luento_ja_nnitta_misesta_Vuoden_2015_psykologi_Minna_Martin.pdf (viitattu 12.12.2017)

Martin, M. 2017. Saa jännittää – jännittäminen voimavarana. Helsinki: Kirjapaja.

McCroskey, J. 1977. Classroom Consequences Of Communication Apprehension. *Communication Education*. Vol. 26. No. 1. 27—33.

McCroskey, J. & Richmond, V. 1987. Willingness to communicate. Teoksessa McCroskey, J. &

- Daly, J. (toim.) *Personality and interpersonal communication*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. 129—156.
- McCullough, S., Russell, S., Behnke, R., Sawyer, C. & Witt, P. 2006. Anticipatory public speaking state anxiety as a function of body sensations and state of mind. *Communication Quarterly*. Vol. 54. No. 1. 101—109.
- Murtonen, M. 2017. Opettaminen ja opetuksen suunnittelu taitoina. Teoksessa: Murtonen, M. 2017. *Opettajana yliopistolla – korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Tampere: Vastapaino. 124—143.
- Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa: Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2010. *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 363—376.
- Nissilä, P., Lairio, M. & Puukari, S. Minäkäsityksen tukeminen ohjauksessa. Teoksessa: Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. 2001. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. 91—103.
- Nummenmaa, A., Pyhältö, K. & Soini, T. (toim.) 2008. Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja. Tampere: Tampere University Press.
- Nummenmaa, A. & Soini, H. 2009. Akateeminen ohjaus tiedeyhteisössä. *Kasvatus* Vol. 40. No.5, 432—442.
- Penttinen, L. & Falck, H. Mutkia opintopolulla: keskeyttämisiä harkitsevien ohjaustarpeet ja haettu ohjaus. Teoksessa Lairio, M. & Penttilä, M. 2007. *Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. 37—69.
- Poznanski, J. & McLennan, J. 2003. Becoming a Psychologist with a Particular Theoretical Orientation to Counselling Practice. *Australian Psychologist* Vol. 38. No. 3. 223—225.

- Pörhölä, M. Esiintymiskokemuksen muodostuminen. Teoksessa Almonkari, M. & Koskimies, R. (toim.) 2006. *Esiintymisjännittäjälle apua. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia* 37. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. 19—29. Saatavilla: http://www.yths.fi/filebank/356-Esiintymisjannittajille_apua_2.pdf (viitattu 27.6.2017)
- Ranta, K. Sosiaalinen ahdistuneisuus ja sosiaalisten tilanteiden pelko lapsuus- ja nuoruusiällä. Teoksessa Almonkari, M. & Koskimies, R. (toim.) 2006. *Esiintymisjännittäjälle apua. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia* 37. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. 9—19. Saatavilla: http://www.yths.fi/filebank/356-Esiintymisjannittajille_apua_2.pdf (viitattu 30.4.2017)
- Rapley, T. 2013. Interviews. Teoksessa Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. & Silverman, D. *Qualitative Research Practice*. Thousand Oaks: SAGE Publications. 15—33.
- Repo-Kaarento, S. & Levander, L. Oppimista edistävä vuorovaikutus. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) 2003. *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY. 140—171.
- Repo-Kaarento, S. 2010. Innostu ryhmästä: miten ohjata oppivaa yhteisöä. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 8—30.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Salmela-Aro, K. 2009. Opiskelu-uupumusmittari SBI-9 yliopisto- ja ammattikorkeakoulu-

opiskelijoille. *Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia* 46. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. Saatavilla: http://www.yths.fi/filebank/591-46_Uupumustutkimus_Salmela-Aro.pdf (viitattu 6.4.2017)

Stenberg, J., Koivisto, E-M., Saiho, S., Pihlaja, S., Halme, S., Helkavaara, M., Joffe, G. & Holi, M. 2016. Irti sosiaalisesta jännittämisestä. Helsinki: Duodecim.

Thomas, L. 2002. Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*. Vol. 17. No. 4, 423—442.

Tiainen, A-I. 2017. Sairaanhoidajaopiskelijoiden harjoittelun ohjaajien ohjausorientaatio ja sen muutokset 1999-2010. Akateeminen väitöskirja. *Dissertations in Education, Humanities, and Theology*. No. 96. Publications of the University of Eastern Finland. Saatavilla: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-2388-2/urn_isbn_978-952-61-2388-2.pdf (viitattu 15.4.2018)

Tiirikainen, K. 2016. Ujon urakirja. Keinoja työelämän sosiaalisiin tilanteisiin. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Vadén, T. Minä-en-voi-tehdä-sitä-täällä. Teoksessa Almonkari, M. & Koskimies, R. (toim.) 2006. *Esiintymisjännittäjälle apua. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia* 37. 29—35. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. Saatavilla: http://www.yths.fi/filebank/356-Esiintymisjannittajille_apua_2.pdf (viitattu 25.3.2017)

Valkonen, T. Tarvitaanko erillisiä esiintymisjännityskursseja? Teoksessa Almonkari, M. & Koskimies, R. (toim.) 2006. *Esiintymisjännittäjälle apua. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia* 37. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. 67—75. Saatavilla: http://www.yths.fi/filebank/356-Esiintymisjannittajille_apua_2.pdf (viitattu 20.11.2017)

Varlami, E. & Bayne, R. 2007. Psychological type and counselling psychology trainees' choice of counselling orientation. *Counselling Psychology Quarterly*. Vol. 20. No. 4. 361—373.

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Saatavilla:
http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf (viitattu 10.10.2017)

Vehviläinen, S. 2001. Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus.

Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas: yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.

Vilkkä, H. Tutki ja kehitä. 2015. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vuorio-Lehti, M. 2017. Pedagoginen ohjaus. Teoksessa: Murtonen M. 2017. *Opettajana yliopistolla – korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Tampere: Vastapaino. 225—238.

Wrench, J., Brogan, S., McCroskey, J. & Jowi, D. 2008. Social Communication Apprehension: The Intersection of Communication Apprehension and Social Phobia. *Human Communication*. Vol. 11. No. 4. 401—422.

LIITTEET

Liite 1 Haastattelu- ja havainnointikutsu

Kutsu tutkimukseen

Hei!

Olen elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelija, ja haen osallistujia pro gradu -tutkielmaani. Tutkimukseni käsittelee jännittäville opiskelijoille tarkoitettujen kieli- ja viestintäkurssien opettajien ohjausorientaatioita. Ohjausorientaatioilla tarkoitan niitä käytännön toimia, joilla opettaja ohjaa ja toimii jännittävien opiskelijoiden kanssa ohjauksen erilaisissa tilanteissa. Ajattelen, että opettajien toiminnalla on suuri merkitys jännittämisen kanssa selviämiseen ja sen lieventämiseen, ja siksi olisi tärkeää, että saisin tutkimukseeni tietoa käytännön ohjaustoiminnasta, sekä henkilökohtaisia kokemuksia ja ajatuksia liittyen jännittämiseen ja ohjaamiseen. Tutkimuksen tarkoituksena on ohjausorientaatioiden erittelyn lisäksi lisätä tietoa jännittämisestä ja saada ideoita siihen, miten muissakin kuin jännittämisryhmissä voisi soveltaa jännittämisen lieventämiseen tähtääviä käytännön ohjauskeinoja. Panoksenne olisi erityisen tärkeää, koska jännittämisryhmiä ja siten niitä ohjaavia opettajia on vähän.

Aineistonkeruu tapahtuu havainnoimalla ohjaustoimintaa käytännössä ja haastatteluilla. Havainnoisin kahdessa ryhmässä, jotka alkavat nyt tammikuussa 2017. Havainnointi on ei-osallistuvaa, eikä siten aiheuta ylimääräistä vaivaa. Näiden opettajien kanssa sopisin aikataulusta tarkemmin. Sen lisäksi haastattelin kaikkia osallistujia yhden kerran, noin 30—60 minuutin ajan. Myös pelkkä haastattelu sopii, jos havainnoinnista haluaa kieltäytyä. Haastattelut tapahtuisivat helmi- ja maaliskuun aikana, silloin kuin se kullekin parhaiten sopii. Tutkittavien nimiä tai ohjattavia ryhmiä ei tule näkyviin tutkimukseen, jotta anonymiteetti säilyy.

Ottaisitteko yhteyttä minuun sähköpostitse, mikäli haluatte osallistua tutkimukseeni, niin sovitaan aikatauluista tarkemmin. Annan mielelläni myös lisätietoja aiheeseen liittyen. Sähköpostiosoitteeni on voutilainen.jenni.k@student.uta.fi

Ystävällisin terveisin,
Jenni Voutilainen

Liite 2 Teemahaastattelurunko

Teemahaastattelurunko

Haastattelun tarkoituksena on selvittää jännittäville opiskelijoille tarkoitettujen kieli- ja viestintäopintojen ryhmien opettajien ohjausorientaatioita eli sitä, millä tavoin he käytännössä toimivat ryhmissä, mitä menetelmiä ja ohjaamisen keinoja he käyttävät, sekä sitä, mikä käsitys heillä on jännittämisestä ilmiönä, ja miten he kokevat roolinsa jännittämisen lieventämisessä.

Teemat

1. Taustaa jännittäville opiskelijoille tarkoitetun ryhmän ohjaamiselle
2. Käytännön esimerkkejä
3. Ajatuksia jännittämisen lieventämisestä
4. Ohjaamisen keinot ryhmissä
5. Oma rooli ohjaajana

(Tarkemmat haastattelukysymykset tarvittaessa)

1. Taustaa ryhmien ohjaamiselle

- ♦ *Miten päädyitte opettamaan jännittäville opiskelijoille tarkoitettua ryhmää?*
- ♦ *Kuinka montaa edellä mainittua ryhmää olette opettaneet?*
- ♦ *Millaista tietoa tai millaisia käsityksiä teillä on jännittämisestä ilmiönä? Mistä olette hankkineet tai saaneet tätä tietoa?*

2. Käytännön esimerkkejä

- ♦ *Millaista opiskelijaa teidän on helpointa ohjata? Entä hankalinta?*
- ♦ *Millaisia onnistumisen hetkiä olette kokeneet ohjaajana monenlaisten näissä ohjaamissanne ryhmissä? Entä mitä haasteita olette kohdanneet?*

3. Ajatuksia jännittämisen lieventämisestä

- ♦ *Mitä syitä ajattelette olevan sille, että opiskelija jännittää niin paljon, että siitä on haittaa erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa?*
- ♦ *Miten ajattelette, että jännittämistä voisi ns. hoitaa tai lievittää?*

4. Ohjaamisen keinot ryhmissä

- ♦ *Eroavatko käyttämänne käytännön ohjauksen keinot muista opettamistanne ryhmistä? Jos eroavat, niin miten?*
- ♦ *Suunnitteletko opetusta hakemuskirjeiden perusteella jotenkin erityisesti juuri siihen ryhmään sopivaksi?*
- ♦ *Miten toimitte ensimmäisellä tunnilla, joka monille on ehkä se jännittävin?*
- ♦ *Toivotteko, että opiskelijat esiintyvät luokan edessä pitäessään suullista esitystä? Jos opiskelija pyytää, ovatko muunlaiset järjestelyt mahdollisia? Jos ovat, millaisia nämä järjestelyt olisivat?*
- ♦ *Oletteko tehneet aiempien ryhmien ohjaamiskokemusten tai palautteen perusteella jotain eri tavalla seuraavassa ryhmässä, jota olette ohjanneet?*
- ♦ *Millä tavoilla ohjaamissanne ryhmissä käsitellään jännittämistä tai keskustellaan siitä?*

5. Oma rooli ohjaajana

- ♦ *Näettekö näissä ryhmissä opettajan roolin vai opiskelijoiden toisilleen antaman vertaistuen tärkeämmäksi jännittämisen lieventämisen kannalta? Vai ovatko ne yhtä merkittäviä?*
- ♦ *Ajatteletteko, että oma roolinne ryhmän ohjaajana on auttaa opiskelijoita jännittämiseen liittyvissä ongelmissa? Näetkö itsesi aktiivisena toimijana jännittämiskokemusten lieventämisessä vai onko tavoitteena enemmänkin kurssin läpäiseminen, kuin tuen tai avun antaminen jännittämisongelmaan?*
- ♦ *Millaista ilmapiiriä tavoittelette ja pyritte luomaan ryhmässä, jossa on jännittäviä opiskelijoita? Millä keinoilla siihen pyritte?*
- ♦ *Koetteko tällaisten ns. erityisryhmien opettamisen kuormittavaksi teille itsellenne?*